PROF. GIOVANNI GENTILE

L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA

NE' LICEI

SAGGIO PEDAGOGICO

1900.
REMO SANDRON — EDITORE
MILANO - PALERMO.

DELLO STESSO AUTORE:

Delle commedie di A. F. Grazzini detto "il Lasca", monografia, Pisa, Nistri, 1896, di pp. 130 in-8 L. 3 —

Rosmini e Gioberti, Pisa, Spoerri, 1898, di pp. 320 in-8 . . . . » 6 —

Il concetto della storia (estr. dal vol. VIII, 1899 degli *Studj storici* del prof. A. Crivellucci) di pp. 64 in-8.

La Filosofia di Marx, studj critici, Pisa, Spoerri, 1899 di pp. 160, in-8 . . . . » 3 50

In corso di stampa:

Scritti filosofici di B. SPAVENTA, raccolti e illustrati con un *Discorso preliminare sulla Vita e le opere dell'autore* e con postille da G. GENTILE (Napoli, A. Morano e figlio).

Di prossima pubblicazione:

Dal Genovesi al Galuppi, storia d'un secolo della filosofia italiana.

TIP. FRATELLI VENA, PALERMO.

ALL'AMICO CARISSIMO

PROF. ATTILIO GNESOTTO

AUGURANDO GIORNI PIÙ PROPIZJ

AL SUO INSEGNAMENTO DI FILOSOFIA

CON TANTA FEDE IMPARTITO

TRA QUESTI IMMEMORI NEPOTI

DI GIORDANO BRUNO

CHE INVANO AMMONÌ DOVERSI ANTEPORRE

ALLA VITA STESSA IL FILOSOFARE

MORENDO VOLENTIERI SUL ROGO

OGGI SONO CCC ANNI

XVII febbraio MDCCCC.

PREFAZIONE.

La filosofia par destinata in un prossimo avvenire ad esser cancellata dal novero delle discipline, onde consta il nostro insegnamento liceale. Le vecchie minacce si sono di recente ripetute con tanta insistenza e con un tono così sicuro, che la sentenza di bando pare già pronta; e non so che si aspetti per apporvi la firma e pubblicarla.—Ma si può credere che non passerà molto tempo, e la si udrà strombettata ai quattro venti con gran plauso di tutti i benemeriti giornali didattici e di tutti i nostri illustri pedagogisti.

Può parere quindi un' ingenuità o un' ignoranza delle più elementari norme della procedura penale questo mio farmi innanzi a parlare per l'insegnamento della filosofia. La sentenza è scritta; l'accusato è convinto della sua colpa; la

difesa è inutile; tanto più che la sentenza s enzèa appello.

Ma io credo che un appello ci sia sempre, ogni qual volta la sentenza non sia stata pronunziata dalla scienza: questa è la mia ingenuità e fors'anche la mia ignoranza... della *nostra* procedura. Io credo, nel caso presente, che la causa dell'insegnamento della filosofia nei licei debba esser decisa in ultimo appello nel tribunale supremo di quella scienza, che si chiama pedagogia; e in questo tribunale non si corre mai il pericolo che una cosa passi in giudicato in seguito a un processo così sommario, com'è stato quello subito fra noi dall'insegnamento filosofico.

Innanzi a questo tribunale, adunque, io intendo propriamente portare la causa di esso insegnamento, persuaso che ove in esso si vinca, quella tal sentenza potrà essere firmata e pubblicata, la condanna potrà essere inflitta; ma il vero condannato sarà chi avrà sottoscritto cotesta sentenza; perchè, — questa è la mia più grande ingenuità d'idealista,—la scienza non si lascia mai offendere impunemente.

Io pertanto procurerò di dire perchè la filosofia debba insegnarsi nel liceo, quasi che si aspettassero ed accogliessero le mie osservazioni

da coloro, nel cui potere è di conservare o abolire tale insegnamento; procurerò di dirlo con animo spregiudicato, come si conviene parlare in quel tribunale veramente supremo, che accennavo testè. Nè voglio sospettare che, così parlando, la mia voce riesca molesta ad alcuno; per quanto si favoleggi che la verità sia condannata a starsene sempre in un pozzo, e che le si dia sempre sulle dita, ogni volta che si provi ad arrampicarsi e mettere fuori il corpo.

Mi pare opportuno soltanto aggiungere qui una dichiarazione: che io parlerò sempre presupponendo che si accetti come tipo della scuola secondaria la classica. Nè mi curerò della guerra che le si vien facendo da qualche anno; non già perchè sia una guerra trascurabile, ma perchè è certamente meno minacciosa di quella che si combatte contro questa parte che è l'insegnamento filosofico; e poi perchè di nemici è sempre meglio combatterne uno alla volta. Le ragioni per cui deve preferirsi il tipo classico nell'istruzione secondaria, risulteranno già dall'insieme delle considerazioni, che mi verrà fatto di esporre a proposito dell' insegnamento filosofico.

Gli studi moderni e i tecnici non possono essere se non fine a se stessi, non possono servi-

re che, — non dico all'educazione; chè non sono educativi,—ma all'istruzione di quanti, senza curarsi di una formazione superiore dello spirito, mirano ad acquistar tosto una data capacità tecnica e professionale, di profitto immediato. È gravissimo danno per la grande cultura della nazione, che anch' essi diano adito alle università. Nelle quali, certo, c'è pure il fine professionale; ma deve starsene, e se ne sta infatti, in seconda linea, lasciando la preminenza allo scientifico. Anch' io pertanto fo voti perchè il nostro istituto classico possa innalzarsi, purificarsi e sottrarsi al presente ibridismo, se non teorico, pratico, per cui oggi deve (ahimè) essere affollato da un numero esorbitante di alunni, che non desiderano altro che uscirne (e al più presto) per correre all'università a rubare una laurea, che faccia loro guadagnare la vita.

A ciò l'istituto classico non può prestarsi; e gli si fa continuamente violenza, non aprendo altre vie a cotali giovani, cui preme l'urgente bisogno di una professione. E cotesto ibridismo, com'è risaputo, non travaglia la sola scuola secondaria; ma altresì l'università, costretta anch'essa a servire due padroni, senza riuscire veramente a servirne nessuno. Ora, il problema della scuola secondaria e dell' università, per questo

rispetto, è unico; nè mi pare che in Italia, oggi almeno, si possa risolvere. Ma, intanto, l'*odi profanum vulgus et arceo* dovrebbe essere l'imperativo categorico di tutti gl'insegnanti e ginnasiali e liceali, che hanno a cuore la scuola secondaria.

Certo, è un fuor d'opera, quasi ridicolo, stimolare tale *vulgus profanum* alla ricerca filosofica, quando esso va in cerca di qualche cosa che si possa mangiare; ma non è forse un fuor d'opera, addirittura ridicolo, dargli a masticare per otto anni di fila verbi irregolari greci e latini, con la pretesa, per di più, che non solo li mastichi, ma e li deglutisca e perfino li digerisca?

Eppure le recenti riforme, onde si vien facendo l'esperimento, accrescono ancor più l'ibridismo della nostra scuola classica, come tenterò di provare; e le piaghe di essa s'inciprigniscono sempre maggiormente. Sicchè ai molti insegnanti di lettere, cui la filosofia non è passata mai nè anche per l'anticamera del cervello, e che ora con un certo risolino a fior di labbra cominciano a cantare l'esequie all'insegnamento filosofico, giova far notare che il male è comune; e mi verrebbe anche voglia di soggiungere, che, infine, mal comune è mezzo gaudio; se, per me, lungi dall'essere un gaudio, questo scadimento inces-

sante della nostra scuola classica non fosse uno de' fenomeni più tristi tra questi affannosi e spesso ciechi sforzi che fa la nuova Italia per risorgere dall'antico servaggio.

Campobasso, 1° giorno del 1900.

G. G.

I.

Il processo all'insegnamento della filosofia.

Perchè si deve insegnare la filosofia nella scuola secondaria classica? — Intorno a questa domanda non si son fatte finora, ch'io sappia, se non delle polemiche; e gli amici della filosofia non hanno combattuto con armi diverse da quelle adoperate da' suoi nemici; che è come dire, con armi non filosofiche; perchè i nemici della filosofia non sono stati mai propriamente filosofi. Ragioni empiriche o volgarmente aprioristiche hanno addotto gli uni contro l'insegnamento filosofico; né a pro' di esso ne hanno rilevate gli altri di meno empiriche o meno volgarmente aprioristiche. Si è ragionato col senso comune, molto spesso fiero nemico fin del buon senso. (1) S'è dato peso all'osservazione del primo

(1) Chi non ricorda l'argutissimo commento che il Manzoni fa alla notizia del Muratori di quella tal *gente savia non molto per-*

venuto, non foss'altro perchè essa rappresenta più o meno l'opinione pubblica. Già; fin di questa s'è creduto che s'avesse a tener conto; perchè (chi non lo sa?) questa scienza nostra, *res omnium res nullius*, non ha bisogno di speciali cultori ed è per l'aria. Chi respira, se ne imbeve, e però avrà bene il diritto di dir la sua fra quegl'ingenui che si logorano il cervello per capir qualche cosa. Infatti, nessuno pensa ad usurpare il dominio dei fisiologi, o de' matematici, o de' chimici, e d'ogni maniera di cultori di scienze speciali; ma il dominio dei filosofi è il dominio di tutti, se è permesso dire che i filosofi abbiano un dominio. Or dunque, l'opinion pubblica porta il tale e il tal altro giudizio sulla filosofia. E bisogna farne caso, e guardare un po' se ha un fondamento, e quale; e che insegnamento quindi se ne può ricavare. Oggi, per esempio, la filosofia è in ribasso: dunque, s'ha da insegnare ancora o no nella scuola secondaria? Che ne dicono i padri di famiglia? — E, per verità, in uno stato, in cui le leggi devono essere l'espressione del volere popolare, come si potrebbe chiuder l'orecchio a quella voce di Dio, che è stata detta la voce del popolo? Cicerone non sapeva che si dire, quando scrisse quelle parole che

suasa che fosse vero il fatto di quegli unti velenosi? « Si vede ch'era uno sfogo segreto della verità, una confidenza domestica: il buon senso c'era; ma se ne stava nascosto, per paura del senso comune ». *Promessi Sposi*, cap. XXXII; dove taluno ha veduto una punta contro la dottrina del *senso comune* del Lamennais.

così spesso citano gli orgogliosi filosofi : « Est enim philosophia paucis contenta iudicibus, multitudinem consulto ipsa fugiens eique ipsi et suspecta et invisa, ut,.. si quis universam velit vituperare, secundo id populo facere possit ! » (1) Si vede bene che è un cittadino d'una repubblica d'ottimati, che parla; ma ormai, vecchio Tullio, in tanto progresso di democrazia puoi andare a riporti ! La tua filosofia *paucis contenta iudicibus* ha fatto il suo tempo.

E qui gli amici della filosofia si son dati a gridare l'allarme contro gli eccessi della democrazia. Alfredo Fouillée, suo amico caldissimo e valoroso, ha scritto perciò una lettera assai eloquente alcuni anni fa a proposito di una polemica dibattutasi in Francia fra storici e filosofi intorno alla portata e ai limiti dell'insegnamento filosofico. (2) *Les dangers de la démocratie !* Il brillante filosofo delle idee-forze annoverava tre gravissimi pericoli, che si corre in democrazia : 1. La generalizzazione dell'utilitarismo e dello spirito positivo; 2. lo scetticismo intellettuale e morale; 3. l'intolleranza, che non si può scompagnare dai precedenti (3). Quanto all'intolleranza è da credere che i buoni democratici Francesi non gli

(1) TUSCUL. lib. II, cap. I, § 4.

(2) Di cui die' ampia notizia il prof. C. CANTONI, *Una polemica in Francia sull'insegnamento della Filos. nei Licei*, Roma, 1894. Estr. dalla *Riv. Ital. di Filos.*, maggio-giugno 1894.

(3) Vedi *L'enseignement philos. et la démocratie* in app. al volume : *Le mouvement et la réaction contre la science positive* par A. FOUILLÉE, Paris, Alcan, 1896, pp. 320, 22.

avran prestato fede; chè essa, se si riaffaccia col positivismo e con lo scetticismo, ha infierito certo assai più tirannicamente in nome del dommatismo; e qualcuno, se avesse avuto qualche notizia, così ad orecchio, di storia delle idee filosofiche, avrebbe trovato molto a ridire anche circa agli altri due punti; chè, a mo' d'esempio, Platone, tutt'altro che utilitarista e scettico, potè sorgere in mezzo alla più sbrigliata democrazia; e Hobbes, d'altra parte, tutt'altro che democratico, fu un grande sostenitore dall'utilitarismo; e lo scetticismo degli accademici non coincide per certo col fiorire d'un reggimento democratico in Atene. E poi chi ha detto che la filosofia sarà l'antidoto di cotesti mali, che sovrastano alle democrazie? L'utilitarismo, il positivismo, lo scetticismo non sono anch'esse filosofie, che nel nostro tempo han molti e valenti seguaci che l'insegnano? Gridate un allarme, che può ben esser gridato dai nostri stessi avversarj. Che se volete, come pare vogliate, prescrivere all'insegnamento filosofico un indirizzo, più o meno determinato, di filosofare, quasi programma, al quale deva uniformarsi la dottrina dell'insegnante, oh voi sanzionarete la più funesta intolleranza e verrete infine a negare quella filosofia, che propugnate: la filosofia della libera ricerca, che vive appunto del contrasto e del dibattito delle opinioni; verrete a tarpare le ali a ogni vero spontaneo e schietto filosofare: negherete in somma quella libertà, che è la vita vera del pensiero! Ecco,

voi proponete un programma abbastanza liberale. Ma quando segnate al numero 2 di esso: *Impossibità d'assorbire la psicologia nella fisiologia*, chiudete l'uscio sul viso a quei materialisti, che avranno, come credo anch'io, tutti i torti di questo mondo; ma son anch' essi filosofi, che non si può bandire senza intolleranza dalla repubblica filosofica. Così, per un altro esempio, quando dite al numero 7: *I dati dell'esperienza e l'attività dello spirito,* accennate certo, a parer mio e a parere di quasi tutti i filosofi moderni, una soluzione esatta del problema della conoscenza, soluzione che giova poi a porre ne' più giusti termini il problema della morale; ma c'è un gran *ma;* ed è che l'empirismo puro e l'intuizionismo non vogliono saperne nulla dell'attività dello spirito, e il vostro programma insegnato da seguaci di siffatti indirizzi, non può riuscire che alla peggiore specie di filosofia, fondata necessariamente sulla teoria della doppia coscienza. Che se invece di Alfredo Fouillée fosse chiamato a scrivere il programma un filosofo utilitarista e scettico,—e in Francia par che non ne manchino, — la filosofia potrebbe più essere invocata contro *les dangers de la démocratie ?*

La filosofia è essenzialmente libertà; e la libertà in generale, co' suoi beni inestimabili porta pur seco gravissimi pericoli. La libertà procede sul sottilissimo taglio d'una lama affilata, da una parte della quale c'è la licenza, — il più bestiale dei vizj u-

mani, — dall'altra, la tirannia. Or fate procedere la vostra filosofia su quel taglio: pensate un po' quanti pericoli le sovrasteranno sempre.

Ecco il genere delle difese e delle accuse, che si son fatte e si fanno attorno alla filosofia; difese e accuse che non c'è bisogno di esser filosofi per farle; e che lasciano quindi, com'è naturale, il tempo che trovano, e mandano ognora la causa di appello in appello, da un tribunale all'altro; sicchè rimane sempre *sub iudice*.

Un po' questa è la sorte di tutte le questioni pedagogiche; perchè fra l'altre cose, siccome di pedagogia tutti si credono in diritto di parlare (per la semplice ragione, che tutto il genere umano civile si divide in due grandi schiere: di coloro che insegnano, e di coloro che imparano o hanno imparato), così non cade nemmeno in pensiero che si debba tener conto della storia che anche in questo campo hanno le idee, che si sono costituite in scienza; che si debba leggere quanto si è scritto da chi s'è occupato di proposito delle questioni educative dello spirito umano; che si debba far ricorso a quelle scienze, tutt'altro che comuni e alla portata di tutti, in cui appunto il progresso di quelle idee ha dimostrato che la pedagogia seria ha il suo natural fondamento. E in verità, se s'avesse ad acquistar prima di tutto una così lunga e punto facile preparazione, il diritto di *tutti* sarebbe bello e ito. Non ci mancherebbe altro!

Ma se questa di rimanere sempre aperte è un po' la sorte di tutte le questioni pedagogiche, è specialmente la sorte di quella che ora vogliamo trattare. E ce n'è una ragione evidente: che non si conoscono bene qui nemmeno i termini della questione. Che cosa è la filosofia?—Un ottimo amico, non molto addentro, a dire il vero, in studj nè di filosofia nè d'altro, sapendomi professore di filosofia, ma ignorando tuttavia la razza delle cose da me insegnate, un giorno m'apriva candidamente l'animo suo: «Ma che cosa è codesta filosofia che insegnate? Vi dico la verità: ho sentito sempre parlare di filosofia; ma non sono riuscito mai a sospettare di che si tratti». Io volsi in burla il discorso, e si fece tutti e due una risata cordiale. Ma non era proprio argomento da ridere per me; chè in fondo tra questo amico, che ha da pensare a tutt'altro che a studj, e i mille e mille che, più o meno dotti, scribacchiano alla giornata e si fan nome di sapienti, e sorridono a parlare di filosofia, ripetendo in forma più o meno arguta con Voltaire, che la filosofia è la scienza delle cose che tutti sanno e delle cose che nessuno saprà mai, non corre nessuna differenza, se ne togli il candore incosciente dell'amico. E il caso così generale è una delle prove più tristi dell'ignoranza umana. Perchè, com'è noto, oltre l'ignoranza degl'ignoranti, v'ha anche l'ignoranza dei dotti; che è di due specie: la dotta ignoranza del Cusano, che coincide con la filosofia, perchè è essenzialmente

consapevolezza, ed equivale alla vera scienza, e la dotta ignoranza dei puri eruditi, più o meno smarriti nella selva del sapere empirico, e pur tronfj della loro morta erudizione, di cui ignorano il valore, non possedendone l'anima, lo spirito che ne faccia un vivente organismo: quell'anima, quello spirito, che è l'anima e lo spirito umano, o semplicemente, lo spirito, tema speciale della filosofia.

E questa ultima ignoranza è la più ostinata, è la più restìa al verace sapere, e nello stesso tempo la più ricca di prestigio sul volgo, e però la più funesta.

Ma, per non dilungarci dal nostro argomento, la fitta nebbia che offusca il concetto della filosofia, è il più grave ostacolo a una soluzione generalmente accettabile della questione relativa all'insegnamento di essa. Mettete insieme a discutere due abili sofisti che non abbiano aperta mai una sola grammatica, intorno al valore e all'utilità della grammatica comparata delle lingue; e aspettate un po' che si vengano ad accordare in una conclusione purchessia, non del tutto sbalorditoia. Nessuno certamente baderebbe a una tale discussione, se non forse per vedere l'abilità, la virtuosità de' disputatori. Eppure, quando si tratta di filosofia, tali dispute sono non dico ammesse, ma certo non giudicate del tutto irragionevoli; quantunque si tratti proprio, come in ogni altro caso simile, dell'assoluta incoscienza dell'oggetto stesso della discussione.

Così si discuterà in eterno, con quel frutto, che è agevole indovinare.

Ma il guajo è che, dove tante altre discussioni simili, se, oziose come sono, fan perdere il tempo solo a chi le fa, non recano però danno nè agli altri, nè alla scienza, che vi si bistratta, nella questione invece dell'insegnamento filosofico, dalla conclusione a cui arrivano (troppo presto, in verità, e troppo facilmente) certi disputatori, derivano senza indugio, gravissimi danni alla cultura e agli studj della nazione, — se non proprio alla scienza, i cui destini sono molto al di sopra del volere degli uomini. Ed è, manifestamente, un grosso guajo, al quale non vedo possibile rimedio alcuno diretto e immediato. Non vedo alcun rimedio siffatto, perchè il sapere non è qualcosa che si possa importare come una merce; tale che gli sia a un tratto accessibile un popolo, che non l'abbia da un pezzo più conosciuto. Il sapere è produzione spontanea dello spirito; e lo spirito è quello che è, e quello che una lunga storia lo ha formato; e secondo quello che è, è atto a produrre; e quando non è atto a produrre, non produce; e il sapere è impossibile. In questo caso, — tristissimo caso! — gridate quanto volete, cioè quanto fiato avete in corpo: griderete al vento. La luce non piove dall'alto allo spirito; ma irraggia dall'intimo del suo essere.

Ora in Italia, la luce filosofica è rimasta spenta per una notte secolare; nè v'è speranza per chi co-

nosca il lento procedere dello spirito attraverso alla storia, che si riaccenda a un tratto. Son molti oggi, è vero, e sto per dire troppi, i cultori della filosofia in Italia. Ma sanno tutti i nostri filosofi che cosa è la filosofia?

Oh che? S'ha da insegnare adunque una disciplina, che non sanno nemmeno i suoi cultori che cosa sia? Ma essa dunque, non è altro che una favola, o un'araba fenice?—Vorrei dirlo in un orecchio agli amici, e che non mi sentisse nessun nemico della filosofia: In tutti i libri di filosofia che si pubblicano da qualche tempo in Italia, a me, schiettamente, questa benedetta filosofia mi par che ci faccia nè più nè meno che la parte dell' araba Fenice:

> Che ci sia, ognun lo dice;
> Dove sia, nessun lo sa.

Il concetto della filosofia è smarrito; e quel che più urge, è reintegrare, restituire questo concetto.— E i nemici della filosofia lo sanno, perchè lo han sentito, oh! lo han sentito da un pezzo dai più riputati filosofi, che tutti più o meno hanno detto chiaramente questo: che da noi tutto oggi si faccia o si tenti di fare: un po' di psicologia empirica, un po' di gnoseologia, un po' di quella che dicesi ora morale sociale (come se ci fosse morale non sociale), un po' di logica,—formale s'intende,— e un po' anche di storia della filosofia; ma tutto

ciò senza vera e propria filosofia, che è per sua natura metafisica. E nessuno scrive un saggio di metafisica, mentre pur tutti son persuasi di far della filosofia: segno manifesto, che s'è perduto di vista il vero concetto filosofico.

Ma non insistiamo troppo su certi tasti ora punto opportuni e ritorniamo al nostro proposito. Checchè ne sia dei filosofi, certo oggi chi parla in Italia contro la filosofia, è ben lontano dal conoscere la sua essenza, e tanto meno, quindi, la sua ragion d'essere. Si sa certamente che quel che di filosofia richieggono i nostri magri programmi liceali, consta degli elementi di psicologia, degli elementi di logica e degli elementi di etica; ma niente si dice in particolare contro alcuna di queste speciali e determinate discipline, che prese così ciascuna nelle sue nozioni elementari, non possono essere rifiutate da ogni persona appena appena mediocremente colta. O che s'avrebbe a conoscere la botanica, la chimica, la mineralogia, e ignorare affatto il carattere dei fatti fondamentali dello spirito umano? E donde una tale degradazione dell'uomo, che di tutto s'avrebbe ad occupare, eccetto che di se stesso? No; le accuse contro lo filosofia son dirette al di più che gli insegnanti non possono trascurare insegnando psicologia o morale, ma che non è propriamente nè la psicologia nè la morale; è qualche altra cosa, che non si sa precisamente che cosa sia; un certo tentativo affannoso di sollevare il velo che

nasconde all'occhio umano un mistero impenetrabile, di aprire quel libro chiuso con sette suggelli, di cui parla l'Apocalisse, una mania morbosa di annaspare nel vuoto, rinunziando a ogni senso del reale, della vita, del positivo; un abito ingenuo di pascersi di chimere, di perseguire ombre, quasi fossero corpi saldi; e un assillo continuo di ragionare su tutto, di cercare il pelo nell'uovo, di costruire arzigogoli, che annebbiino l'intelletto; una ostinata convinzione che tutta la realtà deva entrare, anche a suo marcio dispetto, in quel letto di Procuste che sono le categorie a priori della metafica, e che ciò che non è razionale, non sia reale, e che non debbasi quindi tenere stretto conto dell'esperienza, — infirmando così il valore delle scienze esatte; infine un bisogno di astruserie, che non possono non riuscire esiziali, con tutto il resto, a una retta educazione dello spirico, nel liceo. Tutto questo su per giù si teme dall'opera dei filosofi nella scuola; per cui si propone che quelle nozioni di logica e di etica (e ora par che si faccia anche la grazia alla psicologia) che di per sè non possono se non giovare, si facciano rientrare nel programma del professore di lettere italiane e di storia. *Sit viva, dum non sit diva.* Si continui pure ad insegnare questo po' di filosofia elementare, a patto che non abbia una cattedra, che si rassegni ai ritagli di tempo che potran dedicarvi insegnanti di altre materie più importanti.

La paura non è tanto dunque di questo che di de-

terminato che dicono i più recenti programmi, quanto di ciò che i programmi non dicono, e s'immagina presso a poco al modo che ho detto, secondo ciò che comunemente si pensa da quei tali dotti compagni dal mio amico sullodato.—Ora che essi immaginino tutto questo ed altro ancora, è ben naturale: è la vecchia storia di Aristofane critico di Socrate; ed è ben naturale, — l'ho da dire? — perchè questo benedetto concetto della filosofia è una delle cose più difficili della filosofia stessa, e che non si trova in questa medesima a capo, ma in fondo; e non può esser quindi noto a chi arriccia il naso al solo sentire la parola filosofia. Ora dunque è inutile discutere più oltre di questa disciplina con chi vi ha sì poca familiarità.

Ma, in fondo, dirà qui qualcuno, non tutto ciò che avete detto contenersi, secondo il pensiero di costoro, nel concetto di filosofia è una *vana imaginatio*. Ecco: che quel che non è razionale non è reale; questa, per esempio, è una proposizione di Hegel; e di hegeliani ce n'ha ancora (cocciuti che sono!) fra i nostri insegnanti. E,—chi non lo sa? — Hegel insegna il più smodato disprezzo per l'esperienza. E poi: è vero o non è vero che i filosofi si compiacciono di astruserie? che usano un linguaggio sibillino? che, volendo fare la metafisica, abbandonano la fisica, la natura, il concreto, il reale, e si aggirano fra le escogitazioni astratte dell'intelletto? È vero o non è vero che essi tentano di spiegare

l'inesplicabile, architettando sistemi che sono a volta a volta buttati giù dal primo soffio di critica? Non lo dicono gli stessi filosofi, i positivisti, ad esempio, i neocritici, gli scettici? O che vorreste forse darmi il correttivo appunto nel positivismo, nel neo-criticismo, nello scetticismo? Non si è visto alla prova che anche questi indirizzi conducono anch'essi fatalmente a una metafisica?

Tutti questi punti interrogativi sono tutt'altro che ipotetici; e mette conto, però, occuparsene ancora una volta, con la maggiore brevità possibile.

I filosofi usano un linguaggio sibillino; sibillino per chi? Per gli stessi filosofi forse? Io leggo da qualche anno i libri dei filosofi, nè vedo che alcuno di essi lamenti l'impenetrabilità del linguaggio di un altro. Tutti sentono piuttosto il bisogno che si adoperi un linguaggio astratto, rigidamente intellettuale, puro di immagini, che, popolando la fantasia, aduggiano l'intelletto; per cui lo Spinoza avvertiva che « qui maxime imaginatione pollent, minus apti sunt ad res pure intelligendum, et contra, qui intellectu magis pollent, eumque maxime colunt, potentiam imaginandi magis temperatam, magisque sub potestatem habent et quasi freno tenent, ne cum intellectu confundatur » (1). Ora, se per chiarezza s'intende la ricchezza delle immagini plastiche e corpulente, richiesta nella poesia, certo non la si

(1) *Tract. theol.-politici*, cap. II in *Opera*, ed. Van Vloten e Land, 1882, I, 392.

troverà nei filosofi, nè la vi si dovrà trovare; chè Platone, dove colorisce con vivace fantasia le sue mitiche immaginazioni, è semplicemente un poeta; e quando snoda e sviluppa l'intreccio della sua dialettica, vi apparirà il più astruso dei filosofi. Sibillino! Questa è la prova più eloquente della competenza di costoro in materia filosofica! A meno che non si voglia dar del pazzo a ogni grande filosofo,— e non mi pare che ci si sia per anco provato nemmeno il Lombroso,—cotesta parola equivale all'ingenua confessione che chi la pronunzia, non ha capito, e invano s'è sforzato di capire. Ma se egli fosse per avventura un critico d'arte, basterebbe ch'ei si rammentasse d'uno dei canoni elementari della sua critica; che l'arte, del pari che la filosofia, non è fatta per esser intesa da tutti nella sua più riposta, che è la sua essenziale, natura, ma solo da chi ha una certa disposizione naturale e educata a intenderla, solo da chi ha una certa preparazione psicologica. Fate capire, cioè gustare Dante, a chi non abbia nessuna notizia dell'arte, e delle forme poetiche e letterarie del dugento: ci riuscirete? Voi, ignari o inesperti nella filosofia scolastica, gustate i più astrusi canti del *Paradiso?* Il segreto del critico, dissi altra volta, è quello di uniformare la propria psicologia a quella dell'artista; ma questo è pure il segreto di chiunque voglia intendere un filosofo, un matematico, uno scrittore qualsiasi. Salite fino allo scrittore: e lo scrittore si lascerà in-

tendere. Scenda il docente fino allo scolaro; e questo lo potrà intendere. E come si sale fino a uno scrittore filosofico? Bisogna, come si fa per ogni altro scrittore, studiarne gli antecedenti; insomma studiar molta filosofia. Non potranno certamente intendersi due che parlino lingue differenti; e due lingue differenti parlano i cultori d'una disciplina e i profani.

Ma, e perchè non si pretende anche dai matematici, che invece di usare quel loro gergo incomprensibile di seni e di coseni, adoperino un linguaggio più piano, più comune, più intelligibile?

Perchè non si pretende anche dai chimici che lascino quell'indecifrabile lingua di formole, che rende impossibile la lettura d'una sola pagina dei loro libri? — Oh via! Lasciamo quest'argomenti stantii. Entrate nel tempio; e il dio vi si svelerà; ma entrate prima veramente!

E quando sarete entrati, e il dio vivente vi si sarà svelato nel fulgore della sua luce, molte tenebre si dilegueranno pur da ciò che ora vi apparisce così chiaro! Perchè non basta la luce, di cui vi contentate voi; cioè, basta a voi. Ma il linguaggio così limpido, così perspicuo di cui vi compiacete, è pure avvolto in tanto bujo, di cui voi non v'accorgete, avvezzi come siete a vivervi; e da quel linguaggio sibillino, inteso dopo quella preparazione che ho detto, sgorgherebbe agli occhi vostri una luce nuova, di cui non potreste dire a voi stessi come avevate

potuto fare a meno, per tanto tempo, pur credendo di vederci qualche cosa, e bene. Certo ogni luce improvvisa e forte abbarbaglia e acceca; ma le aquile, use a volare per le più alte regioni del cielo, si riducono ad affisare anche il sole. *Pulsate, et aperietur vobis;* ma non si batte col martello, nè si *preme il bottone.* Bisogna battere fino ad aprirsi da sè la porta; ed è opera lunga e difficile.

Si vuol spiegare l'inesplicabile. Ma non sapete che è stata cantata e ricantata mille volte questa canzone alla filosofia, e che nondimeno questa non ha creduto di dover mettere giudizio? E le è stata cantata e ricantata in forma filosofica: c'è tutta la storia dello scetticismo; la conoscete? Bisogna conoscere questa storia, per ripresentare ancora una volta quest'accusa; e che? un procuratore generale non s'ha da informare di tutta l'istruttoria del processo? — Ma a studiare questa storia, come si farà, se questi benedetti filosofi parlano in un linguaggio sibillino, se non si lasciano capire? — Ecco che la filosofia vi giuoca un bel tiro: volete mostrarne la vanità, ed essa diventa tutta la forza della vostra tesi; che è una tesi scettica; e lo scetticismo è una filosofia. E come potrebbe essere altrimenti? Di quale scienza si può combattere una tesi, senza entrare addentro nella stessa scienza? Il prof. Labriola notava di recente con fine arguzia: « Ho qui sott'occhi un curioso libro (di pag. XXIII e 539, in-8 grande!) del prof. R. Wahle, della Università di

Czernowitz — destinato a dimostrare... che la *filosofia è giunta alla sua fine.* Peccato che il libro sia tutto di filosofia da un capo all'altro. Vuol dire che essa, la filosofia, per negar se stessa, deve affermarsi! (1).

E non meno argutamente B. Spaventa racconta in una sua opera postuma: « Uno dei più illustri e valorosi matematici italiani, a proposito di una deliberazione presa da una commissione di professori di filosofia, di cui io faceva parte, m'investì giorni sono a bruciapelo con queste parole: « In Italia bisogna bruciare tutti i filosofi; se no, non andremo mai bene ». — « Di che ti lagni? risposi: finora in Italia niun filosofo è stato ministro dell'I. P. Del resto approvo il rogo, ma si deve principiare da te ». — « Da me? Ma io non sono, nè sono stato, nè sarò mai filosofo; sono matematico, e in generale uno scienziato ».—« T'inganni. Quando tu ci condanni tutti al rogo, tu, se la sentenza è giusta, e *motivata* bene, sentenzii... per l'appunto come filosofo. Certamente tu come matematico puoi negare una o più tesi di un filosofo, se esse contraddicono ad una o più verità matematiche irrefragabili; ma negare la filosofia in se stessa, come un grado, l'ultimo e più perfetto, dell'umana cognizione, tu non lo puoi fare, se non ti metti, *bon gré, mal gré,* a pensare filosoficamente. E anche quando tu

(1) *Discorrendo di socialismo e di filosofia.* Lettere a G. Sorel. Roma, Loescher, 1898, p. 82.

misuri le tesi dei filosofi con le tue verità matematiche, tu non procedi da puro matematico; per intender quelle non puoi fare a meno d'indossar per un momento la toga filosofale. Dunque, al rogo anche te! » (1).

Dunque, diremo noi, una delle due: o rinunziate a sentenziare che la filosofia s'affanna indarno a spiegare l'inesplicabile; o indossate anche voi la toga filosofale. E se si deve e si può indossare cotesta toga, di questo appunto si tratta. Chè se i filosofi parlano un linguaggio veramente sibillino, non sarà nè anche possibile, volendo, indossare questa toga. E sarebbe in verità curiosa pretensione quella di voler negare ogni valore a una dottrina, che non s'intende o che non si lascia intendere.

Che se poi preferiste, ammettendo pure l'intelligibilità delle costruzioni filosofiche, una filosofia negativa come lo scetticismo, tutto il peso delle vostre ragioni sfumerebbe; poichè anche la vostra sarebbe una filosofia, e una filosofia che si avrebbe a insegnare, come l'altra, non foss'altro che per antidoto a quest'altra; la quale, secondo che ci mostra la storia, risorge sempre viva e potente, con pertinacia invincibile, di sotto i colpi più fieri della critica scettica.

E così voi aveste avviato un insegnamento di vero e profondo scetticismo, tanto forte e valido da tener testa alla filosofia costruttiva! Ci sarebbe già questo

(1) *Esperienza e metafisica*. Torino, Loescher 1888, p. 18.

vero insegnamento filosofico, che noi auguriamo all' Italia. Giacchè io non divido affatto il parere di quegli amici sinceri e illuminati della filosofia che temono lo scetticismo, dico il vero scetticismo filosofico, fra noi, dove ancora non alligna nessuna filosofia; non temo nè lo scetticismo, nè il materialismo, nè l'utilitarismo, per ciò che si dirà appresso.

Ma dov'è questo scetticismo? Forse nell'affermazione di chi vuol insegnare ai filosofi, che essi tentano di spiegare l'inesplicabile? Ma un'affermazione, esca pure dall'intelletto di Aristotele o di Galileo, non è una filosofia; e lo scetticismo non può essere se non una filosofia. Non ignoro che v'ha una certa filosofia, non appresa dai libri dei filosofi, e che è come la forma naturale della mente umana; e procurerò più innanzi di rilevarne e chiarirne bene i caratteri. Ma non ignoro nè anche che, come una filosofia naturale, per dir così, v' ha pure una chimica, una fisica, un' astronomia naturale; eppure non vedo nessuna persona colta e ragionevole che pretenda di contrapporre i dati di cotesta chimica, di cotesta fisica e di cotesta astronomia ai dati della vera chimica, della vera fisica e della vera astronomia, segnatamente quando da essi dati occorra desumere un criterio di applicazione pratica.

E neppure ignoro che v' ha in Italia una specie di filosofia superba, che la sa più lunga, — a quel che ne dicono, — della filosofia dei filosofi; ed è la filosofia dei letterati, degli scienziati specialisti e

degli stessi giornalisti. Una filosofia di facile acquisto e di agevole maneggio; ben vista in piazza e applaudita in teatro o nelle affollate aule di certi professori che non insegnano propriamente filosofia; arguta e brillante, sebbene intessuta di luoghi comuni; una filosofia alla moda insomma, come il newtonianismo che una volta si ammanniva anche alle dame. Non si apprende propriamente in iscuola; almeno non l'insegnano, credo, i professori di filosofia. E poi, l'opera speciale di insegnanti sarebbe perfettamente inutile; perchè è intessuta, come ho detto, di luoghi comuni; comuni negli scritti e nei libri più facili a leggersi e a intendersi, e più riputati; tali, che non possono non esser letti senza grave disdoro da chi abbia l'abitudine o il dovere di legger qualcosa. E questi luoghi comuni consistono in frasi sdrucite più o meno felici e più o meno false della cosiddetta filosofia,—dei filosofi questa!—scientifica; come per esempio: i fossili della metafisica; a priori, libertà morale, anima e psicologia non fisiologica, roba tutta da teologi; unica dea è la scienza; la scienza ha dimostrato definitivamente che la metafisica è una malattia dello spirito; che l'inconoscibile ci circonda da ogni parte ecc. ecc. Chi non è buono oggi a gettare in viso a ogni filosofo di professione una di queste frasi perentorie, per dirgli che il suo tempo è finito, e dee pensare a giubilarsi? Che cosa è questa filosofia? Ecco, la scienza ha dimostrato che con l'evoluzione si spiega tutto;

che è ciò che voleva fare la filosofia.—Ora l'evoluzione è una parola; ed è presto fatta ad appropriarsela. Al più, al più c'è in ogni facoltà di dritto un professore, contemporaneo del suo tempo, che si piglia la briga di spiegare in una o due lezioni, più o meno turbate dagli applausi, in che cosa consista. E con l'evoluzione in mano, si potrà andare anche un giorno di sciopero a sentire quell'antiquato professore, che in altra facoltà insegna a certi ingenui studiosi di tutto ciò che è morto, la filosofia *classica;* si va per fare un po' di buon sangue, per ridere un po' di quei fossili, e (perchè no?) anche di Platone, di Aristotele, di Cartesio, di Kant, di Hegel, gran giuocatori di bussolotti. Che se, già innanzi negli anni, non si fosse più a tempo di tornare all'Università, tanto meglio: si fa più presto; un articolo di rivista basta a mettere al corrente delle idee moderne; e ve n'ha di buoni articoli, dovuti alla penna de' più competenti, vigili sentinelle dei progressi quotidiani del sapere in tutto il mondo; articoli bene scritti, limpidissimi, e di cui ognuno si può fidare, senza affannarsi ad andare tanto in fondo.

Oh questa filosofia è ben comune; e non impone certo la noia di indossare quella tal toga filosofale; perchè essa è la vera, la possibile filosofia: la filosofia dei non-filosofi! E qui non c'è che dire: chi alla filosofia dei filosofi preferisce quella dei non-filosofi, è padronissimo di farlo: e s'accomodi pure!

Sennonchè v'ha un certo sospetto; ed è che questa ignavia generale, questa morta gora morale, in cui siamo impantanati al presente, questo difetto d'ogni sana e robusta idealità, di ogni potente energia, di coraggio del vero, di franchezza, di lealtà, non sia senza una intima attinenza con cotesta filosofia. V'ha chi dice,—e non par che dica molto male,—che la superficialità onde cotesta filosofia insegna a tutti di accontentarsi, è la radice del male; che da questa superficialità non si scorge più la ragione e il pregio della vera virtù, che s'accompagna con la dirittura e la saldezza del carattere; e nemmanco arriva l'occhio a mostrare un principio, purchessia, anche pravo, che possa esser la massima costante e il faro di un carattere qualsiasi: donde i caratteri frolli, mezzi virtù e mezzi vizio, che son peggiori dei caratteri di Catilina e di Cesare Borgia, e più funesti. E aggiunge, che questo mezzo scetticismo, distruggendo ogni serio e forte abito intellettuale, non solo getta il discredito sulla filosofia, ma taglia i nervi d'ogni seria attività scientifica, e indebolendo le menti, apre la via ai falsi ideali artistici, e rende impossibile ogni profonda e veramente umana intuizione immanente della vita. Dante e Manzoni, Schiller e Goethe ebbero una filosofia; e la loro arte è immortale, perchè fa vibrare corde eterne dell'anima umana. Quali sono i nostri poeti presenti, nemici della filosofia, o filosofi alla moda? Ve n'ha uno dei primi, e uno degli altri: due insomma senza

filosofia, come si conveniva al nostro tempo. Ma il giudizio, appunto, che comunemente si reca di questi due scrittori, scambiando certa virtuosità tecnica con la vera poesia, la superficie col fondo, è degno della cultura filosofica, e però anche estetica del nostro tempo. Ma il tempo, al solito, sarà galantuomo; non ho il menomo dubbio.

Ad ogni modo, non cotesta filosofia può metter bocca in una questione pedagogica e veramente scientifica, che tocca gl'interessi vitali della cultura nazionale. Ma, lasciamo pure i campioni di quella a bearsene come dell' ultimo risultato del secolo che muore; e chiediamoci: che valore ha nella nostra questione la tesi dello scetticismo vero e filosofico, che la filosofia si sforzi invano di spiegare l'inesplicabile.

A me pare evidente che non possa averne nessuno. Perchè, dato anche che lo scetticismo abbia ragione contro la filosofia costruttiva, che si può conchiudere al più? Che si deve insegnare una filosofia scettica e non una filosofia costruttiva, una specie di critica della ragion pura, destinata a preservar questa ragione dalla mania delle costruzioni metafisiche, dando la coscienza dei limiti invalicabili del pensiero, smorzando gl' impeti spontanei della speculazione astratta? Ecco, questa potrebbe essere la conclusione più favorevole ai nemici della filosofia; ma essa presenta già due notevoli inconvenienti: 1° che si verrebbe così a riconoscere la

opportunità, anzi la necessità d'un insegnamento filosofico; 2° che si sanzionerebbe la più ingiusta intolleranza, col prescrivere in programma un indirizzo piuttosto che un altro di filosofare. Sicchè, a parte l'ingiustizia antiliberale e irrazionale dell'intolleranza, varrebbe proprio la pena di segnare la via a questo filosofare, se in fondo si continuerebbe a filosofare come prima? Ma filosofare senza libertà d'indirizzo non è assolutamente possibile.

O si ha l'ingenuità di credere, che, bandita la filosofia dall'insegnamento, essa si risolverebbe a rendere la pervicace anima a Dio? Pur troppo di simili ingenuità accade oggi bene spesso di averne a combattere; ignari come si è, generalmente, qui nella patria del Vico, della perenne spontanea produttività dello spirito.

Ma non ci vuol molto a sapere che nè la filosofia, nè la poesia, nè alcun'altra produzione dello spirito sorse perchè vi fossero già belle e istituite le cattedre rispettive, e che, quanto alla filosofia, fino ai sofisti, se vi furono scuole, non ci fu insegnamento rimunerato. Segno questo, che la filosofia è nata indipendentemente dalla scuola, da cui ci piacerebbe sbandirla, e che ha le sue radici ben profonde nell'esigenze dello spirito umano. E se non basta un mutamento, anche radicale, di programma, a chiudere per sempre la porta in faccia alla filosofia, dico alla filosofia costruttiva, io non vedo altro partito possibile per gli avversarj di essa, che, come ho det-

to, proporre l'insegnamento speciale dello scetticismo.

O si dirà che, abolendo la cattedra di filosofia, sorgeranno sì ancora dei filosofi; ma saranno quelli che nascono col bernoccolo per la filosofia; cioè, i pochissimi; laddove i più rimarranno immuni dalla funesta lue? Questa, infatti, è la convinzione di molti, i quali qui finiscono col dimenticare che oltre la filosofia dei filosofi, la filosofia proseguita e insegnata da speciali cultori, c'è quella tal filosofia, più positiva non foss'altro per l'agevolezza con cui s'impara, la quale è sulla bocca e nella mente per l'appunto di coloro che non son nati col bernoccolo,—salvo qualche rara eccezione. Abolite pure l'insegnamento filosofico; ma il giardin dell'impero continuerà egualmente a fiorire di quei fiori, —o funghi che sieno, — dico quelle tali riviste e giornali e giornaletti, che imbandiscono, a buon mercato, la filosofia più gradita agl'ingegni giovanili, così filosoficamente educati nelle nostre scuole; pei quali anche il Wundt, perchè rifiuta lo spiritismo, è non so precisamente se un filosofo preistorico o scolastico; pei quali, molto spesso, Darwin vuol dire ateismo, vanità della morale, negazione d'ogni umana prerogativa, e il socialismo è la dottrina dei tempi, non per la giustizia e l'ardore pel bene umano, non per le nuove e ampie idealità morali, che fa lampeggiare agli occhi di molti, ma per quella dottrina storica che matematicamente dimostra il necessario avvento del

comunismo e col nome di Marx e due o tre frasi stereotipe basta a far le spese a ogni imberbe politico; se già non venisse a scaldare il cuore l'anarchismo, o il femminismo con relativo internazionalismo. Oh, non dubitate, questa filosofia non tirerà le cuoia; che anzi quando non ci sarà più nessuno che cerchi di scuotere gli animi loro, invitandoli e stimolandoli a guardare i grandi, i veri problemi della vita, i vostri giovinetti sapranno meglio dimostrarvi che l'amor di patria è un detrito di barbarie, che il puro eroismo del disinteresse è una incosciente immoralità; e s'avvezzeranno senz'altro a sorridere d'ogni cosa che ai loro padri e ai loro nonni sembrasse sacrosanta, dove era semplicemente un sentimento o un'idea superstiziosa o metafisica.

Distruggete ogni abito di forte e veramente libera meditazione; gingillatevi con la poesia barbara o col simbolismo; ma non rimpiangete la serietà d'un tempo, quando infuriano da un capo all'altro d'Italia i tumulti dei giovani universitarj stretti in santa alleanza contro... gli studj e la scienza. Raccogliete quel che avete seminato. I seminarj d' un tempo, bene o male, sviluppavano in due o tre anni della classe di *Filosofia* interi sistemi filosofici, addestravano le menti nella nobile palestra delle più ardue speculazioni, che or vorreste schernire, e se non insegnavano una filosofia, formavano in tutti una salda e profonda riflessione. Oggi non si ha tempo di guardarci dentro; — opera di poeti o di oziosi!

Si ha da guardar fuori sempre, a tutte le piante, a tutti gli animali, a tutti i minerali; e non solo a quelli che vi sono ancora, ma a quelli che ci furono già e ora, scomparsi dalla superficie, aspettano fossilizzati negli strati geologici l'occhio indagatore dell'uomo, che ne consegni le forme alla scienza, per dissolversi per sempre. Sennonchè riflettere,— necessario requisito della serietà dello spirito, — è guardar dentro, non fuori. Ma di ciò appresso.

Altro capo d'accusa: la filosofia è la nemica del sapere scientifico, sperimentale. Ecco una ragione soda. Tutto ciò che è reale è razionale e viceversa, diceva Hegel (1), intendendo che tutto ciò che non è razionale non è reale. Sicchè se la scienza dev'essere la cognizione della realtà, essa deve essere razionalistica e non sperimentale; perche l'esperienza ci potrebbe dar per reale ciò che non è razionale, e non è quindi nemmeno reale.

Ora, prima di tutto, si potrebbe osservare che, per sostenere la tesi contraria a questa di Hegel, — ormai già sostenuta da tanti, che basterebbero le dita d'una sola mano a contarli, — ci vuole un'altra intuizione della vita, diversa dall'idealistica; tutta un'altra filosofia. E l'avete davvero quest'altra filosofia in Italia? L'avete sovrattutto voi, avversarj dell'insegnamento filosofico, e voi, amici gelosi del sapere sperimentale?

(1) Nella prefazione alla *Filosofia del Diritto.*

Ma, si può dire, appunto perchè non c'è una filosofia che preservi da tali pericoli razionalistici, si deve sbarrar loro innanzi, risolutamente, la porta della scuola.

Sennonchè, come intendete voi questa dottrina, che è la più ardita, — io direi, per conto mio, la più coraggiosa, — che possa inculcarsi da un insegnante di filosofia? Se non vi rincresce, bisogna riflettere un po' sul significato della tesi idealistica; è uno stretto dovere di chi vuol giudicarla. Che vuol dire, in fondo, questa terribile proposizione? Che i concetti delle cose non corrispondono agli individui imperfetti delle cose stesse, ma ai perfetti, a quelli che attuano in sè, come dice Hegel, l'unità dell'essenza e dell'esistenza. L'uomo, dice la logica più pedestre, esemplificando la definizione dei concetti, l'uomo è un animale ragionevole; e all'uomo irragionevole dice anche la persona profana alla logica e a tutta la filosofia: tu sei una bestia; cioè non sei uomo. Ma intanto se uomo non è, la zoologia nè anche può dirci che razza di bestia sia; e qual'è dunque la sua realità? La sua realità dovrebbe essere quella degli uomini; e non è; egli dunque non ha realità; cioè esiste come una qualche cosa, — che nessuno può dire che cosa sia; — ma la sua esistenza non si adegua alla sua essenza, che è di essere un ente fornito di ragione. Ora perchè a quest'uomo irragionevole, — che uccide, poniamo, che ruba, che scalza in un modo o nell'altro, i fondamenti, sui quali la società

riposa,— perchè la società potrà negare alcuno dei diritti, che la giustizia ammette che spettino a ogni uomo, per es., la libertà personale? Perchè la giustizia presuppone l'essenza umana degli uomini; e in questo tale individuo tale essenza non si riscontra. Ma dunque costui non è un uomo? Nessuno potrà rispondere che lo sia, che esso realizzi in sè l'essenza umana, che sia reale come uomo. E infatti il profano gli dice: tu sei una bestia.— Senza questo principio riuscirà sempre vano, per es., ogni tentativo di scoprire il fondamento del diritto penale.

Ma i concetti della ragione sono chiusi nel breve giro del cervello umano, che ne piglia tante di cantonate! « Più d'una opinione, avvertiva Hegel, s'eleva contro la realità della ragione. V'ha di coloro, i quali non veggono nell'idee e nell'ideale se non esseri chimerici, e nella filosofia un sistema di questi fantasmi. Per contro, vi ha degli altri per cui l'ideale è qualche cosa di troppo eccellente per avere una realità, o impotente a produrla. Ma la separazione della realtà e dell'idea piace soprattutto all'intelletto, che piglia i sogni delle sue astrazioni per degli esseri veri, e che è fiero della sua nozione del dovere in appoggio del quale invoca volentieri lo stato sociale, come se il mondo non fosse, e avesse ad aspettare la realizzazione di tale nozione per essere ciò che dev'essere. » Dunque, distinguiamo tra sogni dell'astrazione, e concetti veri e proprj; e parliamo solo di questi, che Hegel dice « determinazioni ge-

nerali e *legittime* del pensiero », — di cui soltanto la scienza ha da occuparsi. Come nascono queste determinazioni generali, che si possono ritenere legittime? Come legittima Hegel le conoscenze astratte, oggetto della logica?—Per mezzo della *Fenomenologia*. L'avete letta? Questo libro meraviglioso vi dimostra tutto il processo naturale per cui il pensiero ascende dalla coscienza sensibile, dal primo e immediato sapere, — di cui si vogliono far paladini gli avversarj della filosofia, — fino al concetto, donde incomincia la Logica. Dunque i concetti sono legittimi in quanto hanno le loro prime radici nell'esperienza. Che volete di più? — Ora chi non sa che le radici, come semplici radici, e non più che radici, sono un semplice stato transitorio dell'albero? E che le stesse radici in tanto acquistano il loro reale valore, in tanto esse stesse diventano veramente radici, cioè attingono la realtà, in quanto se ne sviluppa l'albero, di cui si possono dire radici? Che cosa è, che cosa si può immaginare che sia il gradino di una scala . . . che non c'è ? — Ora se l'albero è il concetto logico, e la radice la coscienza sensibile, questa e tutti i grandi successivi del sapere, fino al sapere logico o razionale, fino al concetto, saran fenomeni (quindi la *Fenomenologia*) dello spirito, non realtà; stati transitorj che hanno il loro valore, non in sè, ma nel fine, — il concetto, — a cui tendono. Ma, se non si può dire reale la radice senza l'albero, l'albero non è senza la radice; nell' al-

bero deve esservi la radice. E così Hegel ci parla di concetti *legittimi*, a cui ci conduce la Fenomenologia dello Spirito, e di concetti prodotti dall'intelletto astratto, che sono vuote chimere. I primi non sono senza tutti i gradi del sapere sperimentale; *senza* dico, intendendo, come vuole Hegel, non che il concetto abbia sì l'esperienza per condizione *sine qua non*, della propria legittimità, ma l'abbia fuori di sè, opposta o contrapposta a sè, e però concordante o discordante da sè secondo i casi; no: bensì che il concetto, superando (o *negando,* come dice nel suo linguaggio dialettico Hegel) e compiendo tutti i gradi della fenomenologia, li conservi dentro di sè, integrandoli o perfezionandoli. E però quel che possiamo dire di ogni grado della fenomenologia non possiamo dirlo del concetto, cui la fenomenologia mette capo e donde la logica, cioè la filosofia incomincia; vale a dire, che se ogni grado fenomenologico non è reale, perchè non ha in sè la propria ragion d'essere e non si può concepire senza gli ulteriori gradi e infine il concetto, di questo non si può ripetere che forse non è reale egualmente perchè non sarebbe nulla nè anch'esso, senza tutti i gradi inferiori del sapere: perchè esso li ha tutti dentro di sè, questi gradi inferiori; e più che all'ultimo gradino che è in cima a una scala, il quale non è punto un gradino di scala, separato dagli inferiori, cioè senza la scala, — come può dirsi di ogni gradino, — è la scala medesima, che si giunge ad avere

mediante tutti i singoli gradini, ed è insieme quella realtà, per cui ed *in* cui ogni gradino trova la sua ragion d'essere, e quindi la sua relativa realtà. E come della scala si può affermare la realtà, in quanto essa ha in sè tutti i gradini, dall'infimo al supremo, così pure il concetto non è reale in quanto vuoto e puro concetto, ma in quanto contiene e invera tutti i gradi della fenomenologia.

E dov'è dunque l'inimicizia di questo razionalismo verso il sapere sperimentale? Certo, secondo questa filosofia, il sapere sperimentale non ci soddisfa, perchè in ultima analisi esso non ci offre se non il mero relativo. Ma l'assoluto, di cui questa filosofia va in cerca, non è il puro assoluto nemico ed estraneo al relativo; anzi è l'assoluto, che ha dentro di sè il relativo, è l'assoluto che cogliendo l'organismo della realtà, ha pur bisogno di cogliere gli organi di questo organismo, cioè tutto il relativo, che a parte a parte studia e discopre il sapere sperimentale. E qual maggiore amicizia e intrinsichezza si può immaginare tra filosofia e scienze speciali e religione e arte, che Hegel pone fra i gradi più alti della Fenomenologia? Tutto ciò che lo spirito, e non già l'individuale spirito astratto, che certa psicologia, che presume di dirsi positiva, si sforza oggi invano di spiegare, ma lo spirito collettivo e storico, cioè il vero spirito concreto pensa e produce, tutto deve essere assunto nella filosofia, niente rifiutato, niente posto al bando della scienza.

Talchè quella sarà verace filosofia, che non contraddirà, — non in apparenza, ma in fatto, — ai risultati di tutte le altre produzioni dello spirito, di qualsisia natura.

Ora questa filosofia si potrà confutare, se si potrà, per altre ragioni speculative, ma non in nome del sapere sperimentale; che se talune audaci e affrettate applicazioni che io propenderei a ritenere, anche a mente dell' autore come semplici tentativi, paiono attestare un certo disprezzo o disdegno del sapere sperimentale, esse non toccano l'intenzione fondamentale dell' idealismo hegeliano; e non possono, ad ogni modo, costituire un serio capo d'accusa contro l'insegnamento della filosofia nei licei; istituti non propriamente destinati a insegnare scienze, ad arricchire di cognizioni, ma a fermare e addestrare le attività dello spirito, che poi si troverà innanzi al sapere scientifico in più alti istituti. Nè, d'altronde, si può sperare che altro si riporti dagli alunni che abbian compito un corso elementare di filosofia, se non un abito di metodica e forte meditazione filosofica, non certo una vera e propria filosofia.

Tutte le accuse adunque che non meritavano un esame, perchè mosse da un punto di vista non filosofico, esaminate tuttavia oggettivamente al lume della filosofia, sfumano tosto, e lasciano disarmati i malcauti avversarj del nostro insegnamento.

II.

I testi di filosofia in Italia.

Ma, or non è molto, s'è scoperta una nuova marachella addosso agli insegnanti di filosofia, degna veramente di considerazione per chi abbia a cuore il buon andamento delle cose didattiche. Essi avrebbero il gravissimo torto di oltrepassare i modesti limiti, che è necessario imporre a un insegnamento elementare di filosofia, usurpando il campo agli studj più proprj o più importanti nell' istituto classico, quali quelli dell' italiano, del latino, della storia; sicchè, concesso che gli elementi di logica e di morale (e ora, ripeto, parrebbe anche, di psicologia), siano ingrediente necessario degli studj classici, prudente consiglio sarebbe quello di toglierne l'insegnamento a cultori speciali di queste discipline, che, infervorati com' è naturale, negli studj cui si

son dedicati, non possono, nè anche volendo, resistere alla tentazione di andare più in là degli elementi, e dar luogo all' inconveniente lamentato; e affidarlo ai professori di lettere italiane e di storia. E i professori di filosofia? Se ne farebbe tanti professori di lettere greche e latine.

Ora l' argomento, per fortuna, qui non è punto d'indole filosofica, ma di didattica elementare; e possiamo parlarne tutti, purchè si abbia qualche conoscenza de' nostri licei. Possiamo parlarne professori e scolari; già, anche scolari, specialmente se ciuchi, che più indugino nei licei, e ne acquistino più conoscenza. Ed è un pezzo che i nostri scolari, ciuchi o non ciuchi, discutono,—ma i primi con più ardore,—l'ardua questione del valore relativo delle varie discipline posta dallo Spencer. È risaputo, infatti, che nei licei l'insegnamento del greco dà scarsi o scarsissimi frutti anche pel dubbio, che dall'alto s'è fatto ogni sforzo per introdurre nell'animo dei nostri giovani, che lo studio di cotesta lingua sia perfettamente inutile. E uno de' più gravi ostacoli che il docente di filosofia ha da superare per giungere al suo fine, di rendere accetta ed amabile la propria materia agli scolari, è appunto questo discredito, che dal Bonghi in poi le supreme autorità scolastiche han procurato di gettare su questa povera materia, che tutti s'accordano a chiamare la cenerentola dei licei. Che importa avere un voto deficiente in filosofia? Tanto, si sa, è una materia secondaria, destinata a sparire

dal liceo, e che non può contare sul giudizio complessivo finale.—Questa è la convinzione di tutti gli alunni liceali, se ne togli i più diligenti, a cui nessuna specie di sapere, nessun esercizio della mente è grave, checchè ne dicano certi orecchianti. Ora, visto che uno dei capitali precetti della didattica, è quello di secondare le inclinazioni dei discenti, perchè non si promuove un'inchiesta, sulla nostra materia, fra tutte le non so quante migliaia dei nostri alunni liceali? S'intende che il voto dei deficienti, dovrebbe contare al meno per due; perchè son essi che dimostrano o accennano o affermano, se non altro, le inclinazioni più decise. La solennità del plebiscito chi sa che non porrebbe termine a ogni discussione?

Quando ho letto queste più recenti minacce contro l'insegnamento della filosofia, ho pensato subito al viso di sfida che m' avrebbero fatto gli scolari men docili, se per disgrazia leggessero anch' essi; e mi son ricordato di ciò che notava pochi mesi fa il D'Ovidio con la sua amabile arguzia, a proposito delle minacce tante volte fatte al greco: « Come i partiti sovversivi fuori d'Italia discutono più astrattamente e da noi trascorrono subito a tentativi maneschi, così se parlate della possibilità di scemar di due ore il greco in una classe liceale, il giorno dopo i giovani negligenti alzan la cresta e i professori di greco si sentono esautorati . . . . Ricordo sempre quel che mi seguì nel 1879 presedendo una Commissione

di licenza liceale. Era divenuto ministro il Perez, e i giornali avevano annunziato com'egli intendesse sostituire alla prova scritta di greco una prova di filosofia: concetto modernissimo, . . e che non odora punto di scuole vecchie! (1) Un candidato che in luglio aveva superato a stento tutte le prove, eccetto quella di greco, ci tornò in ottobre più scismatico che mai. Gli chiesi paternamente: Non aveva altra prova da riparare, perchè non ha studiato un poco in queste vacanze? *Avevano detto che lo levavano*, mi rispose poco atticamente. E il giorno della prova scritta di greco mi avevano fatto trovare sulla lavagna un *Viva Perez!*, che io intesi benissimo come l'avessi a tradurre in un *abbasso il presidente*, o almeno *Memento!* » (2) Ma questo scismatico che, del resto, aveva superato *a stento* tutte le altre prove, aveva manifestamente tutt'altro che inclinazione pel greco; colpa dell'ordinamento scolastico se egli era costretto a subirvi uno e più d'un esame! — Così dicono i saggi (3).

Ma torniamo alle colpe dei filosofi intemperanti, che vogliono procurar le indigestioni filosofiche a-

(1) Qui confesso candidamente di non capire.

(2) Vedi la lettera mandata al *Corriere di Napoli*, del 18 agosto 1899; a proposito delle *Osservazioni sul riordinamento dell' istruzione secondaria* del prof. M. Kerbaker, Napoli, 1899.

(3) Lo stesso prof. D' Ovidio, parlando alcuni anni fa molto saggiamente di quella ipocrisia che è la scuola paterna, scriveva: « Di lì vengono le più volte quei che dànno sfogo al loro patriottismo scrivendo che *l' italia è la migliore città del mondo*, e che

gl'innocenti scolari classici. Da che si desumono le prove di cotesta loro imperdonabile intemperanza? Si accenna alla mole eccessiva dei volumi, destinati a servire di testo all'insegnamento. Ma non si cita nessun autore. D'altra parte, io che per obbligo del mio ufficio, ne conosco, credo, abbastanza, mi trovo impacciato a recare gli esempj che non sono stati addotti. Perchè i testi più adottati nei nostri licei sono quelli del Fiorentino e del Cantoni; e il primo consta di un sol volume, comprendente la psicologia, la logica e l'etica in 447 paginette in-16°: manuale scritto quando vigeva l'orario istituito dal Coppino e la filosofia s'era cominciata a insegnare in tutte tre le classi del liceo.

Il testo del Cantoni (1) in un volume di 278 paginette, in-16°, contiene il programma di due anni secondo il Regolamento più recente del '94, e in un secondo volume della stessa estensione circa, il programma del terzo anno; il primo e il secondo però constanti propriamente di due testi, l'uno, stampato in carattere grande, che contiene i punti essenziali e più elementari della disciplina, l'altro in carattere piccolo, che, come dice l'autore, « non è talora che un commento o una dilucidazione del

non sapendo accozzar due parole italiane porgono pure il maggior alimento a discutere se lo studio del greco e del latino abbia o no arrecato i frutti che se n'aspettavano! » (*Questioni d'insegnamento*, nella *N. Antologia* del 15 febb. 1894, p. 714). Parole sacrosante!

(1) Nelle edizioni più recenti, del 1898.

primo, ma altre volte si addentra nella materia, tocca e discute teorie più controverse, delle quali l'insegnante spiegherà nella scuola ciò che crederà più utile e più opportuno ». — « Ma in ogni modo, egli soggiunge (notate bene), io ho voluto allargare un po' la mia trattazione, perchè non ho destinato esclusivamente il mio scritto agli scolari degli istituti medj, ma mi sono anche proposto di giovare con esso agli studiosi della filosofia in generale » (1). E il testo in carattere piccolo occupa un buon terzo dei due volumi.

E tanto il Fiorentino quanto il Cantoni si mostrano perfettamente coscienti, a ogni passo dei loro manuali, delle esigenze dell'insegnamento secondario, per questo rispetto dei limiti. Il 28 febbraro 1877 il primo scriveva a B. Spaventa : « Sto scrivendo le istituzioni di filosofia pe' Licei : mi costano una certa fatica non tanto per ciò che devo dire, quanto per ciò che devo lasciare ». (2) E l'eccesso dell'insegnamento filosofico in Francia criticava, a proposito della polemica accennata sul principio di questo scritto, il Cantoni, invitando ad esaminare, chi volesse sincerarsi, i manuali che più sono in uso in quelle Classi di Filosofia. « È incredibile, egli scriveva, l'ammasso di cose contenute in questi testi. E quel che più ci fa impressione è

(1) Prefazione alla 10ª edizione.

(2) In una lettera inedita nel Carteggio Spaventa, posseduto da B. Croce.

il modo con cui la materia è disposta e lo sfoggio di erudizione, di citazioni, di discussioni che in questi libri si trova, ecc. » (1) Che s'abbia a dire al prof. Cantoni: *medice, cura te ipsum?* Non pare.

Un altro testo, che viene acquistando meritatamente, — nonostante certe gravi inesattezze, — una certa diffusione, sono gli *Appunti di filosofia ad uso dei licei* (2) del prof. Giovanni Dandolo. E sono dei veri appunti, che in 387 pagine ne contengono circa 80 di cenni di storia della filosofia, che l'insegnante deve tralasciare, stando ai più recenti programmi. Brevissimi sono parimente gli *Elementi* del prof. Bonatelli, pervenuti alla 3ª edizione in quest'anno (3). E compendiosi sono pure tutti gli altri testi, più o meno fortunati, del Valdarnini, del Marchesini e altri e altri, che mai non fur vivi. A mia cognizione un solo libro di testo, da poco pubblicato da uno dei nostri insegnanti, offre il fianco alla critica di cui sto discorrendo: il *Corso elementare di filosofia* del prof. G. Morando (4) in tre grossi volumi in-8. Ma quanti insegnanti della materia ne abbiamo parlato, abbiamo detto tutti chiaramente che il nostro valente collega aveva sbagliato rotta, e non aveva scritto un libro per i licei. Glielo ha detto con la sua delicata cortesia l'amico

(1) Nell'art. cit. p. 23, dell'estratto.
(2) Padova, Draghi, 1899.
(3) Padova-Verona, Drucker.
(4) Milano, Cogliati 1898-99.

Attilio Gnesotto in una lunga recensione del primo volume; nella quale scrive : « Ma una lettura un po' attenta del nuovo volume del prof. M. fa dubitare, se egli abbia ottenuto lo scopo cui tendeva; se egli sia riuscito, cioè, a scrivere realmente un libro per la 1a classe dei nostri Licei. Non già che il suo libro manchi, in generale, o di chiarezza o di ordine o di dottrina : tutt'altro. Ciò che lo rende alquanto difettoso, togliendogli quel carattere che avrebbe dovuto avere, è la vastità del disegno, la difficoltà e complessità dei problemi posti e trattati, la sovrabbondanza delle note o non sempre opportune o punto necessarie » (1). E annunziando lo stesso primo volume, anch'io intesi il bisogno di esprimere il dubbio che questo libro, per quanto in sè ragguardevole, non fosse disadatto al fine per cui si dice scritto, disadatto per la mole sproporzionata al tempo destinato nei programmi a svolgere quella parte della filosofia che in esso è trattata , e disadatto altresì per l' economia della trattazione stessa (2). E quando venne il secondo volume ripetendo lo stesso appunto, ricordai che « il pregio principale dei manuali scolastici ci pare che voglia essere quella succosa parsimonia, la quale mentre aiuta gli alunni a fermare in mente i particolari della dottrina, lascia agio al docente di avvivare il testo con quelle

(1) V. la *Rivista italiana di filosofia*, fasc. di settembre-ottobre 1898.

(2) Nella *Rass. bibliogr. della letter. ital.*, del 1898, VI. 106.

opportune esplicazioni, che sono l'anima e la vita dell'insegnamento »; e notavo che « in questa esigenza che il M. non ha tenuta presente abbastanza, consiste, a parer nostro, la maggiore difficoltà di questo genere di lavori; nei quali non si ricerca tanto la dimostrazione d'una profonda ed estesa cultura, quanto la prova d'una sapiente pratica dell'insegnamento e d' una sicura consapevolezza de' suoi più vitali bisogni » (1). E poichè ho detto al sordo, e ai due primi ha tenuto dietro testè un più grosso volume, anch' io rincaro la dose della mia critica, sempre nello stesso senso (2). Che si vuole di più? Come si può dimostrare altrimenti la schietta convinzione che gl'insegnanti di filosofia, per i primi, hanno come ogni altro intelligente conoscitore delle nostre scuole, che la loro disciplina deve rassegnarsi nei licei a ben modesti confini?

Nè lo stesso prof. Morando, io credo, avrà voluto con la sua opera voluminosa, fare opera strettamente scolastica; ma tale altresì che potesse servire a ogni persona colta, che abbia il vezzo, — raro vezzo, pur troppo, — di legger libri filosofici; avrà voluto dimostrare alla prova come la filosofia del Rosmini possa parte accettare e parte combattere vittoriosamente i risultati più notevoli della scienza contemporanea, e ciò senza preoccupazione al-

(1) Nella stessa *Rass.*, VI, 271-2.

(2) In un articoletto che uscirà quanto prima nella stessa *Rassegna*.

cuna della scuola, senza mani legate da orarj e programmi scolastici. E avrà anche pensato che l'insegnante sarebbe stato poi libero di scegliere quelle parti, che ritenesse più adatte al suo insegnamento, tralasciandone altre qua e là, e scemando così notevolmente l'estensione del testo, lasciando alla diligenza degli scolari più studiosi,—che prendono amore alla materia e sentono dentro di sè lo stimolo di andare fino in fondo a certe questioni, alle quali il docente abbia eccitato e fermato la loro attenzione, — di studiare quindi tutto intero ogni volume. Intendimento, se l'autore l'ha avuto, sbagliato, a parer mio, dal punto di vista pedagogico; ma che vale comunque a spiegarci come un uomo ragionevole abbia potuto proporre alla scuola un'opera così voluminosa, pur sapendo certamente quale orario spetti alla filosofia nei licei. Sicchè nè anche per lo stesso autore, io credo che quel testo possa dimostrare che chi insegna filosofia, essendo un filosofo di professione, si dimentichi che egli insegna a giovanetti, e in un istituto, dove s'insegnano contemporaneamente sette altre materie, più o meno gravi e faticose.

Intendimento sbagliato, ho detto, perchè non capisco che specie di scelta possa farsi tra i varj capitoli di un libro, che presume di essere adottato come testo scolastico, e deve perciò possedere un certo organismo tra tutte le parti sue. Togli una parte qualsiasi dall'organismo e non avrai più l'or-

ganismo, perchè l'avrai distrutto. L'antologia può dar luogo a una scelta, e non dovrebbe, neppur essa, se fosse compilata sapientemente. Ma certo in un testo che presenti lo sviluppo, anche elementare, d'una scienza, ogni nozione presuppone le precedenti. Si può immaginare un insegnamento di geometria a base di selezione tra le proposizioni di ciascun libro, e tra i varj libri di Euclide, dove ogni nuova dimostrazione parte dei principj, via via più complessi, dimostrati antecedentemente? E provatevi pure in qualunque testo di filosofia, per quanto mediocremente concepito e scritto, a lasciare qua e là qualche capitolo; v'accorgerete agevolmente che quella qualsiasi relativa saldezza e compattezza di dottrine, concatenate non foss'altro perchè maturate in un medesimo cervello, si rompe e si dilegua. Senza una tale compattezza, senza una vicendevole, continua, progressiva e veramente organica concatenazione non è possibile, d'altronde, il più modesto frutto didattico. *Natura non facit saltus*, disse il Leibniz, ma tanto meno ne fa lo spirito che conosce e in quanto conosce, o impara—che è lo stesso. Egli costruisce l'edifizio delle sue conoscenze a grado a grado, non altrimenti di quel che fa un muratore per le case. Togli a una casa un arco, una trave, trascura le fondamenta, la casa rovinerà. Ma la casa, ad ogni modo, è possibile che duri per qualche tempo pur con uno di tali difetti; l'edifizio conoscitivo, invece, non si forma se non a patto che punto

per punto lo spirito trascorra i gradi del vero, cogliendoli nella loro naturale connessione. Entrate un giorno in iscuola e, senza ricordarvi che nello svolgimento della vostra materia la lezione precedente vi condusse solo al termine della teoria delle sensazioni, passate all'associazione psicologica, senza dir nulla delle rappresentazioni. Se fra gli scolari che vi ascoltano ve n'ha di quelli, che han capito davvero, e vogliono continuare a capire, essi al luogo opportuno, dove apparirà lo sdrucito nell'ordine dei pensieri che voi venite loro spiegando, dove apparirà la lacuna e il bujo, vi obbligheranno con le loro domande spontanee a tornare indietro, a ripigliare la teoria tralasciata. E se nel vostro pensiero sono soluzioni di continuità immedicabili, anche i più volenterosi si rassegneranno, a poco per volta, a non capirci nulla; e vi potranno pappagallescamente ripetere ciò che vorrete, ma non terranno dietro realmente al filo spezzato dei vostri ragionamenti. Il supremo principio della metodica rosminiana è, com'è noto, che di cinque idee che si vogliano fare apprendere, l'ordine sia tale che la prima non abbia bisogno delle altre quattro per essere intesa, la seconda abbia sì bisogno della prima ma non della terza, quarta e quinta, e così la terza della prima e seconda, ma non della quarta e quinta, e la quarta delle tre precedenti, ma non della quinta, la cui intelligenza, infine, relativamente la più difficile, è resa possibile dall'apprendimento delle prime quat-

tro. Dal noto all'ignoto, dice un adagio comune. Ma se si salta, il vero punto di partenza per l'ignoto ci è ignoto anch'esso.—« Tutto ciò che apprende, disse saggiamente il Pestalozzi, dev'essere appreso spontaneamente, per produzione interiore, per creazione vivente (1). È il vecchio concetto socratico, che dovrebbe essere il caposaldo d'ogni norma pedagogica. Or questo concetto importa prima di tutto, che chi ha da apprendere sia in grado di apprendere ; e non si può esserlo, quando si trascura il principio rosminiano e s'ha da imparare un bel giorno ciò che non scaturisce *immediatamente* da quanto s'è imparato innanzi.

Per questi stessi criterj non mi parrebbero adottabili nella scuola secondaria gli *Elementi di filosofia*, che il prof. Masci viene scrivendo, e di cui ha già pubblicato la *Logica* di ben 500 e più pagine di testo. È vero che questa ampiezza egli crede opportuna solamente nella logica, persuaso com'è, che se la scuola secondaria deve essere per natura sua più *formativa* che *informativa*, il posto principale nell'insegnamento filosofico che si dà in essa, debba essere attribuito alla logica; vero è inoltre che, come ei dice, « il pregio maggiore di un libro elementare di Filosofia ad uso delle scuole non è tanto di rimpicciolire e quasi di dissimulare i problemi, di re-

(1) Rousseau dice che l'educatore *ne doit point donner des préceptes; il doit les faire trouver;* nell'*Émile*, liv. I; tom. I, p. 41 dell'ed. Paris Didot, 1808.

cidere, di ridurre al minimo e quasi all' insignificante la materia di studio; ma di lavorarla il più che si può con rigore logico, di sintetizzarla, e soprattutto di formularla in guisa, che se anche la formula non s'intende alla prima, intesa si fissi, e apparisca la più perspicua » (1); ma egli stesso, avvertendo bene che il rimprovero maggiore che può farsi a un libro per le scuole, non è quello di insegnar molto, ma di insegnar male, sente il bisogno di soggiungere: « purchè il molto *stia nei limiti che ogni insegnamento deve serbare, secondo l'indole e il grado della scuola, e la cooperazione dei varj insegnamenti che essa comprende* ». *Non multa, sed multum*, dice lo stesso autore; e questo precetto va ricordato di più per l'insegnamento filosofico liceale, per tutte le ragioni che non abbiamo bisogno di rammentare noi, che abbiamo a difenderlo. Il libro del prof. Masci potrà servire benissimo agli studenti delle Facoltà di filosofia; ma e per la quantità e per l' altezza, o meglio per la tecnicità delle questioni discusse, mi sembra alquanto sproporzionato alle scuola secondaria. Lo ha rilevato già uno de' nostri insegnanti liceali; il quale ha ammesso però con l'autore che ridurre la materia di studio sarà facile; talchè « se il professore dovrà restringere la materia del suo corso a più brevi confini che non siano quelli del libro in discorso, — se dovrà in alcuni punti accontentarsi di

(1) Prefaz. all'op. cit., Napoli, Pierro, 1899.

qualche cenno e richiedere che i giovani stessi lavorino di sintesi (mezzo utilissimo a formare la mente) non si potrà rimproverare alla trattazione del Masci il difetto di essere soverchiamente ampia » (1). Ma tale riduzione, a parer mio, è impossibile, segnatamente in un libro sì ben costrutto, pel rispetto scientifico, com'è questo del prof. Masci; in cui nulla è superfluo o sconnesso nel disegno generale. Di questo si dovrebbero persuadere gli autori: 1° che fare insieme libro di scienza e di scuola è impossibile: perchè l'uno s'indirizza agli specialisti, e guai alla scuola, dico alla scuola secondaria, specialmente classica, se si prefiggesse di formare, o, peggio, si persuadesse di avere già degli specialisti; 2° che tutto ciò che in un testo scolastico, per un verso o per un altro, non deve essere materia di studio, non è già un semplice ingombro inutile del libro,—inutile all'insegnamento, — ma, rompendo l'unità organica del libro stesso, danneggia anzichè aiutare l'opera viva dell' insegnante; togliendosi esso il carico di arruffare ciò che questi potrà ordinatamente e però chiaramente esporre nelle sue lezioni. Già un buon libro e un cattivo insegnante potran riuscire a qualche frutto; ma un cattivo libro e un buon insegnante non riescono a nulla; almeno, a nulla di bene.

E che questi miei convincimenti non sieno miei soltanto lo dimostrano, se non altro, quei libri che

(1) *Rivista di filosofia, pedagogia e scienze affini*, Bologna, fasc. di novembre 1899, p. 489.

mai non fur vivi, a cui dianzi accennavo, pubblicati dagl'insegnanti secondarj; in cui si notano, pur troppo, molti difetti, ma non quello, — per quanti io ne conosca — dell'eccessiva estensione della materia. Ed è naturale: prodotto come sono delle lezioni fatte in iscuola, il cui numero è determinato da quell'orario che tutti sappiamo, non possono certamente oltrepassare i limiti convenienti alla filosofia nell'insegnamento liceale. Segno, comunque sia, che in generale gl'insegnanti di filosofia non ricercano testi voluminosi, nè usurpano per questa via il dominio d'altre discipline.

Ma ce ne fossero pur molti di cotali testi eccessivi, e li ricercassero gl'insegnanti. Che perciò? Tanto basterebbe a rendere impossibile ogni freno inteso a contenere l'insegnamento filosofico nei giusti confini? Non parrebbe possibile che ciò si potesse pensare e scrivere da chi s'intende di ordinamenti scolastici, se non fosse stato di fatto pensato e scritto. Ma come? È forse libero un professore di adottare nella sua scuola il più pazzo libro che gli piaccia, o il più disadatto a rispettare, in una scuola molteplice come la liceale, quell'economia, quel contemperamento delle varie discipline, che è la prima condizione di ogni probabile e sperabile profitto?

Guardiamo un po' come stanno le cose. Prima di tutto, ogni insegnante è obbligato a scegliere e a usare un testo. Il Bonghi ministro, in seguito a una visita fatta a molti licei e ginnasj del

Regno, il 24 febbraio 1875 diramava una circolare, in cui lamentando la mancanza constatata in più scuole del libro di testo, ne faceva obbligo a tutti gl'insegnanti con talune osservazioni, che meno lucidamente e originalmente sono state poi ripetute a sazietà, da ogni specie di autorità scolastiche: « L'effetto di questa mancanza è chiarissimo, avvertiva il Bonghi. L'alunno è obbligato a prender note, mentre il professore parla. Se ciò nuoce agli studenti di Università, già più provetti, nuoce assai più agli studenti di scuole secondarie. La mente di questi è distratta dal ragionamento, mediante il quale il professore arriva a mano a mano alle sue conclusioni, per non attendere che a queste. E nel ripetere poi a se medesimo la lezione, pone molto maggior cura a metter a mente coteste conclusioni, per quanto gli sian rimaste sulla carta scarne di illustrazione e di prove, anzichè a riformare in sè tutto il discorso, nel quale esse avevano realtà e vita. Ora è in questo discorso o ragionamento, nell'insieme e contesto delle induzioni, delle deduzioni, delle osservazioni di ogni sorta, che dal giovine si sente e s' avverte il beneficio dell' insegnamento per la progressiva coltura dello spirito suo. Quando la lezione gli si converte in poche tesi, prive di luce, perde ogni valore educativo per l'intelletto e l'animo suo. Delle scienze non gli resta altra impressione ed imagine che quella che conserverebbe d' una regione alpina un viaggiatore, che

saltasse di cima in cima di monte, senz'aver mai salita o discesa nessuna pendice » (1). È vero tutto questo? Non v'è nessuna esagerazione? L'insegnamento senza libro di testo con gl'inconvenienti lamentati dal Bonghi non offre pure vantaggi? E quali son più, gl'inconvenienti o i vantaggi? Non è questione che si possa trattare e pretendere di dar risoluta qui *en passant*. Ma una cosa a me pare di potere affermare, senza trattenermi qui a dimostrarla: che, salvo il caso in cui l'insegnante sia anche l'autore del libro di testo, per quanto l'insegnante si sforzi di tenersi ligio al libro adottato, l'insegnamento medesimo sarà diviso fra due docenti: l'insegnante e l'autore; a meno che il primo non riduca il compito suo al troppo modesto ufficio di leggere in classe e spiegare, come si farebbe di un classico, il testo delle sue lezioni; metodo che non so da chi possa esser consigliato. Certo esagerava il Rousseau, raccomandando un educatore unico, al quale s'affidasse l'allievo non già bello e formato, ma proprio « *avant que de naître* »; ma il principio ch'egli esagerava, dell'unità attuale, concreta d'insegnamento è esattissimo e irrefutabile.

Ma torniamo a noi. Ogni insegnante, adunque,—

(1) Vedi il *Boll. Uff. della P. I.* del 15 marzo 1875, vol. I, pagina 308. Il Bonghi introduceva poi l'obbligo della scelta del testo, da discutersi nella 1ª adunanza ordinaria, nel suo *Regolamento* del 5 marzo 1876, art. 52: non passato in vigore, ma, in questo articolo, riprodotto nel successivo Reg. Coppino del 22 sett. 1876. Cfr. Reg. Boselli, 24 sett. 1889, art. 15.

bene o male che ciò sia, — dovrà anticipare come una garenzia della qualità e della quantità del suo insegnamento, adottando un libro di testo. Sennonchè non è in sua facoltà come di determinare la qualità, cioè il metodo, e la quantità o estensione del suo insegnamento, in una parola il suo programma, così di adottare il suo testo, in cui il programma deve rispecchiarsi, secondo i proprj criterj individuali. L'art. 26 del Regolamento, approvato con R. D. 20 ottobre 1894, prescrive: « Non più tardi del 10 ottobre di ogni anno, ciascun insegnante presenta al capo dell'Istituto il programma didattico particolareggiato per la classe o disciplina a lui affidata, affinchè possa essere discusso e approvato nella prima adunanza ordinaria del Collegio dei professori ». Dunque un libro di testo non passa dai desiderj dell'insegnante di filosofia nelle mani degli scolari, senza l'approvazione degli altri insegnanti e del Preside, che han tutti interesse a non lasciare oltrepassare al rappresentante della cenerentola gli angusti confini in cui questa è condannata a tenersi. Non ci vorrebbe altro, per mandare a male tutti gli studj, che i colleghi chiudessero un occhio!

E non basta: e programmi didattici e testi relativi, dopo che sono stati approvati da tutto il collegio degl'insegnanti, devono aspettare ancora una suprema sanzione del Ministero, dove una Giunta di Ispettori centrali veglia con cura sapiente e retto discernimento acciocchè non s'introducano nelle scuo-

le libri per qualsiasi ragione non rispondenti ai bisogni di esse.

Da tutto ciò s'ha diritto di conchiudere, che se nell' insegnamento filosofico si fossero trascesi in qualche liceo i limiti ad esso prescritti, la responsabilità della colpa andrebbe divisa da quei docenti di filosofia con tanti e tanti altri complici, — bassi e alti, — non tutti sedotti, è da credere, da speciali studj filosofici, amorosamente proseguiti per anni ed anni fino a diventare uno stimolo inconsapevole a procacciare quelle tali indigestioni filosofiche ai giovani italiani. Si direbbe, in verità, che chi ha mossa l'accusa di intemperanza ai professori di filosofia, abbia voluto farlo per un'atroce ironia!

III.

Il passato e il presente della filosofia nel liceo italiano.

Un professore speciale di filosofia, come c'è oggi nel liceo, — è stato detto,—è un ornamento ambizioso che tende ad espandere i suoi rami aduggiando la parte sostanziale degli studj secondarj. (1) Ora giudichi il lettore se ciò sia umanamente possibile, pensando all'orario destinato all'insegnamento filosofico nelle singole classi liceali. Triste storia quella delle vicende di cotesto orario, nella quale a me pare di veder l' indice del continuo scadimento in Italia de' veri studj filosofici !

Accenniamo brevemente a questa storia, che non è davvero senza significato. Già, com'è noto, la vecchia e tarlata, ma pur sempre viva legge organica

(1) Vedi il *Boll. Uff. del Ministero della P. I.* del 16 novembre 1899 p. 1919.

della nostra istruzione pubblica, che porta il nome del Casati e la data del 13 novembre 1859, notava che « l'istruzione secondaria ha per fine di ammaestrare i giovani in quegli studj, mediante i quali s'acquista una coltura letteraria e *filosofica* che apre l'adito agli studj speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università dello Stato » (art. 188). Ed è pur noto, — per quanto gli *abolizionisti* della filosofia vogliamo dimenticarlo, — che essa legge distinguendo l'istruzione secondaria in due gradi, quinquennale il primo e triennale il secondo, prescriveva esplicitamente al secondo grado ossia al liceo, otto insegnamenti nell' ordine che segue :

1°. La Filosofia
2°. Gli elementi di Matematica
3°. La Fisica e gli elementi di Chimica
4°. La Letteratura italiana (e la francese nelle province dov'è in uso tal lingua)
5°. La Letteratura latina
6°. La Letteratura greca
7°. La Storia
8°. La Storia naturale (2).

(2) Nella Legge-Decreto luogotenenziale 10 febbraio 1861 per le Province Napoletane l'art. 4 dice : « Nel corso del secondo grado s'insegnano: la filosofia razionale e morale, l'algebra, la trigonometria, la fisica, gli elementi di chimica con applicazione all'agricoltura, la letteratura greca, la letteratura latina, la storia generale, gli elementi di storia naturale, la geografia, la lingua francese ».

Nè essa legge lasciava altro a determinare da appositi regolamenti, se non « l'ordine, la misura e l'indirizzo con cui questi diversi insegnamenti dovranno esser dati » (art. 192).

Sicchè togliere dagl'insegnamenti speciali del liceo la filosofia non si può affatto, se non sostituendo una nuova legge,—e ne sarebbe tempo,—alla legge del Casati. Nella quale, come si vede, la filosofia aveva il posto d'onore; ed erano tempi, in fatti, in cui in Italia si agitava ancora un forte movimento speculativo.

Ma vediamo l'opera dei Regolamenti. Il primo, andato in vigore, — s'intende, per le scuole secondarie, — è quello approvato con R. D. 22 settembre 1860, che, salvo poche e lievi modificazioni, è una riproduzione dell'altro pubblicato con R. D. 15 agosto dello stesso anno. E all'insegnamento filosofico si provvede saggiamente, assegnandolo alla 2ª e alla 3ª classe liceale, con 4 ore settimanali per ciascuna: 8 ore in tutto; assegnandone 12 all'italiano, 13 al latino, 11 al greco, 11 alla matematica, 11 alla storia civile, 9 alla fisica e 5 alla storia naturale. Già autore di quel regolamento era un ministro filosofo: il Mamiani.

Il successivo Regolamento Natoli del 1 settembre 1865, conserva lo stesso numero di ore alla filosofia (tenuta anche in questo, come in tutti regolamenti successivi fino al 1876, negli ultimi due corsi liceali); ma accrescendo l'orario, sia pure lievemente, alle al-

tre materie, preparava inconvenienti, cui la filosofia era destinata più tardi a rimediare a proprie spese. Da questo regolamento, bensì, come dal precedente, (1) negli esami scritti, e di ammissione al 3° corso e di licenze, si comprendeva una prova di filosofia, abolita in seguito, e nel '79 tentata ristaurare dal Perez, come s'è avuto più sopra occasione di ricordare.

Successero il 10 ottobre 1867 le istruzioni e i programmi del Coppino, notevole per noi in quanto segnano il punto più alto della parabola della fortuna toccata alla filosofia nei licei; l' ἀκμή, alla quale è seguita una discesa, che non accenna per certo a fermarsi. Immaginarsi che entrò nella commissione adibita dal ministro per la compilazione delle istruzioni e programmi, sanzionati con quel Reg. Decreto, uno dei più teneri amici della filosofia: Augusto Conti! Il quale affermava sì la necessità d'una riforma, generalmente sentita, anche nel nostro insegnamento, sì che « senza perdere solidità, ed anzi acquistandola maggiore, più s'adattasse alla capacità dei giovani; e, in oltre, certe dispute molto spinose, che trovan luogo in un superiore insegnamento, ma in un primo grado d'istruzione confondono le menti novizie o le svogliano dalla filosofia, *fossero* tralasciate »; e raccomandava quella tal *filosofia elementare*, di cui volle poco appresso proporre un esempio in un libro che ancora vivac-

(1) Credo; perchè non ho potuto vedere il testo intero di quel Regolamento.

chia, compilato da un suo scolaro, sulle tracce però dell'opera sua *Evidenza. Amore e Fede* e intitolato appunto: *La filosofia elementare delle scuole del Regno.*

Il Coppino curò di dare alle materie d' insegnamento una diversa distribuzione; per cui comparti l'italiano, la storia e la matematica nelle prime due classi, la fisica e la storia naturale assegnò alla sola terza, serbando per le altre discipline l' ordine anteriore. Così la filosofia rimase in 2ª in 3ª: ma ebbe mezz'ora di più per classe. L'orario più grasso che le sia mai toccato in Italia: 9 ore settimanali! L'aumento fu probabilmente consigliato dalle *istruzioni* compilate dal Conti, che invitava gl' insegnanti ad aggiungere alle lezioni teoriche, *conferenze d'esercizj*, facendo prevalere le prime nel 2° corso, le seconde nel 3°, per modo che in quello a due lezioni dovesse seguire una conferenza, e in queste due conferenze a una lezione. (1) Orario grasso, ma

(1) Questi esercizj si sarebbero dovuti fare in tre modi:

« Scegliendo da un filosofo greco, nelle traduzioni latine migliori (se nel testo non si potesse), o da un filosofo latino, massime da Cicerone, un luogo filosofico da esaminare, acciocchè lo studio della filosofia meglio cooperi allo studio delle lettere antiche; il quale esercizio sarà principale tra gli altri (*sic*).

« Proponendo un quesito logico, per cui venga esercitato il giovane, così a voce, come in iscritto, a ben distinguere la forma genuina del ragionamento dalla sofistica, e sollevarsi alla definizione dei più importanti concetti.

« Proponendo la soluzione di qualche difficoltà sulle teoriche già esposte ».

che era accompagnato (ahimè!) da una Filosofia elementare *delle scuole del regno!* Ma « il medico non può ammannire lui il farmaco che prescrive », faceva notare giustamente al Conti il Fiorentino. « La verità è autorevole da se stessa, e non ha bisogno dei vostri suggelli, e neppure di quelli del Ministero; in filosofia un testo ufficiale tronca i nervi alla libera attività del pensiero; e in Italia testi ufficiali non ne avemmo neppure quando ci era la censura e la inquisizione ». (1) Non era precisamente un testo ufficiale; ma sfido io il più furbo insegnante di filosofia (non sono stati mai i filosofi i più furbi!) a immaginare un corso di filosofia conforme ai programmi promulgati dal Coppino, senza accettare la *Filosofia elementare* del Conti e del Sartini! Ad ogni modo la filosofia ebbe allora ben 9 ore; e poi non l'ha potute più avere.

Nell' orario stabilito dal ministro Bonghi con la circolare 15 ottobre 1874, si ritorna allo *statu quo*, per effetto della relazione poco confortante presentata da una Commissione d' inchiesta sulla scuola secondaria; la quale consigliava di rimettere nel 3° corso l'italiano, la storia e la matematica, materie nelle quali s'intende come non fosse possibile ottenere all'esame di licenza una buona prova, quando

(1) Vedi il saporitissimo dialogo di Augusto e Francesco negli *Scritti varj*, Napoli, D. Morano, 1876 p. 295; già pubblicato nel *Giornale napol. di filosofia e lettere* del 1872.

se ne fosse abbandonato lo studio da un anno. La filosofia tornò alle otto ore di prima.

E fin qui poco male. Ma il Bonghi, che pur alla filosofia dedicò tanta parte de' suoi molteplici studj, fu il primo ministro che si mostrò avverso all'insegnamento filosofico, preoccupato com'era degli scarsi frutti che davano nelle scuole mezzane gli studii letterarj. « Si discusse, ricordava più tardi celiando lo Spaventa, si discusse, se il nome, se non la cosa, dovess'essere abolito: forse per salvare la cosa, si dovea celare almeno il nome. Era prudenza, accorgimento di stato.... Sia come si sia, l'ambiente non le era propizio, e per farla tollerare si pensò di travestirla, come una volta si faceva de' perseguitati politici: occhiali verdi, parrucca e barba posticcia »(1).

Ad ogni modo le si fece la grazia per quella volta. Il 5 marzo 1876 lo stesso Bonghi faceva approvare dal Re un nuovo regolamento, che avrebbe dovuto andare in vigore al principio del nuovo anno scolastico 1876-77; in cui la filosofia era condannata a contentarsi quindi innanzi di due ore nel 2° corso e tre nel 3°: non più 9, e nè anche 8, ma 5 soltanto, e per contro il latino e greco saliva a 20 ore, la matematica a 14: orario non mai avuto da questa materia, nè prima nè dopo questo secondo Regolamento bonghiano. Ma il ministero Bonghi non vide l'alba del nuovo anno scolastico, e al Coppino, successo il 25 marzo, « parve prudente cosa e ragionevole... il con-

(1) Op. cit., pag. 17.

siderare se, pel miglior vantaggio degli studj e dell'Amministrazione, si potesse con qualche modificazione o corroborare vieppiù gli utili intendimenti ond'esso (Regolamento bonghiano) era informato o renderne più facile e spedita l'esecuzione », com'egli diceva nella Relazione a S. M. per un nuovo Regolamento. E in questo (approvato col R. D. 22 settembre 1876) la filosofia ebbe altre due ore, « da occuparsi,— prescriveva la ricordata Relazione,— segnatamente con la lettura e collo studio di luoghi filosofici latini e colla spiegazione della nomenclatura filosofica, di cui tanta parte si chiarisce colla lingua greca ».

Il pensiero più grave che si avesse allora, per effetto delle inchieste sugli esami di licenza liceale, era quello di rinvigorire lo studio delle lingue classiche. Il Coppino, nel luglio di quell'anno, aveva invitato i professori C. Belviglieri, F. D'Ovidio e F. Zambaldi a studiare « se potesse riuscire utile l'uso di testi scritti in latino, di maniera che i giovani, costretti a leggerli per disteso, a prepararsi su di essi alle ripetizioni, a mandarne a memoria alcuni tratti, avessero occasione di acquistare una maggiore famigliarità con quella lingua ».

Quei valenti discussero la proposta e avvisarono subito alla necessità che questi testi per conferire al fine degli studj classici, non avrebbero dovuto venir meno alle condizioni dell'arte e all'eccellenza della forma; il che non sarebbe stato possibile, se

non per quelle materie che *hanno diretta attinenza coll'antichità, il vocabolario delle quali è dato dagli antichi stessi*. Per le scienze positive e per la filosofia il linguaggio moderno analitico, a esser voltato in latino, non solo non avrebbe potuto dare un latino classico, ma in parte avrebbe richiesto molti giri e contorcimenti e sottintesi, in parte sarebbe stato affatto intraducibile, e, quanto alla filosofia, troppo grave sarebbe stato il pericolo di cadere nel latino degli Scolastici. « Ma il professore di filosofia,— essi avvertivano nella loro bella relazione stesa dal prof. Zambaldi,—potrebbe trattare molte parti della sua materia sopra fonti latine, quali, per esempio, si trovano raccolte nell'Antologia del Corte, e obbligare i giovani a prepararsi su quelle. Inoltre la esposizione di certe dottrine, che ora la gioventù raccoglie con sospetto e diffidenza, si renderebbe facile e più gradita, se, in luogo di un carattere precettivo acquistasse un carattere storico » (1). E questa proposta era accolta dalla disposizione testè ricordata del Coppino, relativa all' insegnamento filosofico introdotto anche nella prima classe liceale. Fu una buona cosa quest' anticipazione di tale insegnamento? Se ne discorrerà appresso: intanto si noti che esso, sfuggendo alla minaccia grave del Bonghi, delle 5 ore, riusciva a conservarne 7 nell'economia delle varie discipline.

(1) Vedi la *Relazione* in *Boll. Uff.*, dell' agosto 1876. p. 719 e seguenti.

Sette ore ebbe parimenti la nostra materia negli orarj ordinati dal Ministro Baccelli il 10 ottobre 1881; ma le due del primo anno furono aggiunte alle due del secondo. Ritornato quindi il Coppino, ritornarono anche le 2 ore al primo anno, ma le 2 del secondo corso furon portate a tre, e così per l'ultima volta la filosofia toccò il numero ordinario delle 8 ore. Ma questi del 23 ottobre 1884 sono gli orarj più arditi, più alti che si siano mai avuti in Italia; prescrivendosi da 27 a 27 ore e $^1/_2$ per classe, nel liceo,—dove in Germania si sale fino a 28 e a 30, e perfino nella prima superiore a 31 ore per settimana.

Ma per quante modificazioni si fossero fatte fino al 1884 negli orarj passati in vigore, in nessuno la filosofia aveva avuto meno di 7 ore settimanali; questo *minimum* però fu anch'esso oltrepassato, — e per sempre, — dal Regolamento del Boselli, approvato col R. D. 24 settembre 1889, per cui la filosofia era assegnata a tutte e tre le classi con 2 ore settimanali per ciascheduna, orario poi conservato dal Villari (26 maggio 1891), dal Martini (6 ottobre '92) e dal Baccelli nel Regolamento ancora vigente del 20 ottobre 1894.

Ecco la condizione fatta da ben 10 anni a questa parte all'insegnamento della filosofia in quello istituto liceale, sostituito, nella più parte delle provincie italiane, appunto al *corso di filosofia* de' nostri vecchi seminarj, ordinati a norma della *Ratio et institutio studiorum Societatis Jesu;* corso, il quale con-

stava per lo più di tre o due anni, affidato quasi interamente a un professore di filosofia, cui si aggiungevano un professore di morale, e uno di matematiche, incaricato d'insegnare gli elementi della fisica, della geometria Euclidea, e un po' anche di geografia e d'astronomia!

Eppure si sostiene che anche con un tale orario questa povera regina spodestata, aduggia il campo altrui! Infatti, con sole 6 ore in tre classi per la filosofia si può dire non ci sia più posto nel liceo; e se per essa non v' ha più posto e pur si fa viva o accenna a farsi viva, s'intende che le si deva minacciare il buon viaggio. Chi non ricorda l'apologo del topo e del riccio? La tana, nel rigido inverno, era propriamente del topo, il riccio entra per favore. Ma... ecco come narra la fine dell'avventura l'abate Meli:

> Trasi lu Rizzu, e tantu si cc'incugna
> Chi pri li spini lu Surci tarocca,
> E dispiràtu da la tana scugna:
>
> E dicchiù lu rampugna
> L'usurpaturi, e jia gridannu ancora:
> Cui punciri si senti, nescia fora.

Proprio così: la filosofia si sente pungere? Son dieci anni, infatti, che si lagna e strilla; ebbene — *nescia fora!* Meno male che, in fin dei conti, filosofia significa, fra l'altre cose, anche rassegnazione!

Ma no, si ripiglia subito: noi non si vuol dare lo sfratto alla filosofia, ma ai filosofi: anzi neppure ad

essi, se non in quanto filosofi. La filosofia può rimanere a patto che non sia insegnata dai filosofi, ma dai professori d'italiano e di storia, e possono rimanere anche i filosofi, a patto che lascino la toga filosofale, e insegnino latino e greco. Tanto la filosofia, insomma, quanto i filosofi devono un po' camuffarsi, per salvarsi: occhiali verdi, parrucca e barba posticcia.

Sicchè, chi voglia provvedere al bene dell'istruzione, occorre d'ora innanzi adottare un criterio sicuro quanto nuovo, non sospettato per l'addietro da nessun pedagogista; che cioè insegni una data materia non chi la conosce, ma chi l'ignora. E la ragione di questo nuovo criterio è la seguente: che chi conosce una disciplina, l'ama e vorrebbe farla amare dagli scolari; e chi non la conosce, non l'ama lui e tanto meno cerca di farla amare dagli scolari. Questa nuova pedagogia proscrive l'amore dall'insegnamento speciale, perchè l'amore alla lunga diventa passione, e la passione accieca; e un insegnante cieco non può far che danno alla mente degli scolari. Quella pedagogia la quale insegnava a suscitare in questi il desiderio dell'apprendere, lo *studium*, era una pedagogia pericolosa, e ormai troppo antiquata.

Ma contro la nuova pedagogia è naturale che insorgano alcune ovvie domande. Per esempio: il professore d'italiano e di storia, addetti a insegnare la filosofia, come devono comportarsi? Non devono

proprio aprire nessun libro che ne tratti? Devono impegolarsi anch'essi nella tenace pece filosofica, o devono salire la nuova cattedra, puri e mondi, semplici letterati, semplici storici? Perchè quella vecchia pedagogia ha fatto contrarre l'abitudine a tutti di studiare prima un po' ciò che si vuole insegnare. E io metto pegno che la più parte dei nuovi insegnanti si periterebbe di farsi innanzi a spiegare filosofia, senza averne prima studiato un pochino. Ma studiare la filosofia e indossare la toga filosofale, o impegolarsi mi par che siano *unum et idem*. Perchè, una delle due: o studiando, intendono, ed eccoli issofatto filosofi (più o meno: s'intende; ma quali insegnanti secondarj di filosofia sono filosofi perfetti?): o non intendono, e allora non avranno l'animo (è da sperarlo, almeno) di presentarsi a mo' di ciarlatani a far capire quello che essi per primi non capiscono. E se anche si presentassero,—tanto per portare fino alle estreme conseguenze la dottrina della nuova pedagogia,—correrebbero il pericolo, sforzandosi di dare quelle spiegazioni che naturalmente gli scolari chiederebbero loro, correrebbero dico il pericolo di cominciare a capire un po', e poi un po' più, fino a impegolarsi per davvero; perchè, infine, anche *errando discitur*. E allora?

Io, a dirla schietta, non ci ho molto fiducia in questa pedagogia nuova; non perchè non sia ragionata, ma perchè parmi che non tenga abbastanza conto dei fatti più elementari dello spirito. Vuole

che lo spirito si muova al buio; laddove lo spirito è essenzialmente luce; o vuole che di luce al più ne penetri un filo, per uno stretto spiraglio; laddove basta di questa luce spirituale lasciar passare un raggio solo, perchè il bujo a poco a poco si dilegui tutto. Queste sono leggi ferree dello spirito; e come si fa a romperle?

E poi prevedo un grosso guaio. Oggi i letterati e gli storici, voglio dire i professori di lettere italiane e di storia appartengono, per lo più, alla schiera infinita di coloro, che non ci credono alla filosofia, e che, per una di quelle credule pazzie sferzate da G. Bruno, pensano che la sia tutta una fandonia e un'arte di darla a bere. Come si indurrebbero, con siffatte disposizioni, a insegnarla? Con qual coscienza?—Al più credono di dover rispettare quella scienza che oggi sentono tanto decantare e vantano la psicologia sperimentale, la psico-fisica; ma come si può pretendere che essi s'impegnino d'insegnare una scienza la quale richiede lunghi studj speciali e perfino un gabinetto tecnico?

Ma via, ci si dirà, non esagerate. Ogni dottore in lettere ha sostenuto nell'Università due esami di filosofia, uno di filosofia teoretica, e uno di storia dei sistemi; e l'uno e l'altro presuppongono studj serj, che mettano in grado con un po' di buon volere a insegnare quel certo *po' di filosofia*, che si dice utile alla scuola secondaria. Che diavolo? Non si dice già che questo po' di filo-

sofia deva essere insegnato dal primo venuto; i dottori in lettere qualcosa ne conoscono; ma, — e questo è il vantaggio, — non ne han fatto oggetto speciale di studj; e l'amano sì, ma non troppo. Chè il troppo stroppia. Rivolti con l'animo, come sono, alle lettere, alla storia, non concederebbero alla filosofia se non il puro necessario. E in questi limitil'insegnamento filosofico fa bene; al di là farebbe male (1).

Ebbene, esaminiamo punto per punto questa tesi, che in fine non porta certo una rivoluzione, come dianzi pareva, in pedagogia; e che apparisce abbastanza ragionevole.

Ogni dottore in lettere ha frequentato due corsi di filosofia e sostenuto due esami. Dunque, si dice, ha fatto degli studj seri di filosofia.—La illazione a me però sembra troppo ottimista. Le mie memorie universitarie sono ancor fresche; ed esse m'indurrebbero piuttosto ad affermar che, salvo rarissime eccezioni, gli esami corrispondono a studj serj in quella sola disciplina, cui si riferisce la dissertazione di laurea, e quindi gli studj speciali dei singoli giovani. Chi presenta una dissertazione di letteratura italiana ha fatto studj relativamente serj in questa disciplina; nelle altre, se è un giovane

(1) Proprio, non si sa più che farsene di te, povero Tullio! Tu scrivevi nelle *Tusculane* (II, 1, 1): « Difficile est in philosophia pauca esse ei nota, cui non sint aut pleraque aut omnia. Nam nec pauca nisi e multis eligi possunt nec, qui pauca perceperit, non idem reliqua eodem studio persequetur ». Ma era cosa da scriverla piuttosto ne' *Paradossi!*

diligente, è andato ad ascoltare tutte le lezioni dei rispettivi docenti; le ha fissate in appunti, che non ha più letti se non in prossimità degli esami, quando gli saran bastate tre o quattro letture per meccanizzare nel proprio cervello quelle poche nozioni, che possono contenersi nei due o tre quaderni de' suoi appunti. Nè questi si diranno certamente studj, nè anche relativamente, serj. Ci sono, è vero, taluni professori, la cui parola sveglia in tutti i giovani eletti, a qualunque disciplina specialmente si addicano, un germe fecondo, uno stimolo d'idee, che si sente il bisogno irresistibile di penetrar meglio e chiarire con letture, con conversazioni, con qualche piccola ricerca originale ecc. Ma in ogni caso all'uscita dall'Università che cosa succede? Si lascia a questi giovani il modo di attendere a coltivare ancora le varie parti della cultura già acquistata? Tutt'altro: suona l'ora dei titoli; e al liceo, a essere uno di quei tali professori d'italiano o di storia, non si arriva, se non chiudendosi, e questa volta per davvero, negli studj speciali, e non occupandosi più d'altro; sicchè, se qualcosa pur si fosse imparato, è forza che si disimpari. Ma quando s'impara, che cosa si può imparare? A saper tanto di una materia, da poterla insegnare? Alla scuola di magistero la sezione di filosofia non è frequentata se non dagli aspiranti alla laurea di filosofia. E poi, l'insegnante vero si forma sviluppando da sè, con i proprj studj, e con l'esperienza quei primi

principj che un saggio insegnamento, e universitario e di magistero, può dare.

Vero è che più d'uno crede fermamente essere migliore insegnante chi della disciplina insegnata conosce quel tanto che ha da insegnare, o poco più, che non chi nella stessa disciplina possa dirsi dotto; perchè questi tende sempre ad uscire dai limiti angusti di un ragionevole programma per fare sfoggio della propria dottrina, o per partecipare agli altri più presto che può il tesoro di cognizioni da lui accumulato. E all'ingrosso questa è un'opinione accettabile; chi ignaro affatto del sanscrito, stia spiegando la morfologia greca agli alunni del ginnasio, non tirerà fuori a sproposito le forme sanscrite, utili in uno studio superiore ad illustrare comparativamente le greche, e non ne avrà nemmeno la tentazione, per la semplicissima ragione che egli non sa nulla di sanscrito. Ma essa opinione è accettabile con un sottinteso, che non tutti vogliono sottintendere: vale a dire, una cognizione limitata può servir meglio all'insegnante, di una dottrina profonda, a patto che l'insegnante sappia insegnare; perchè mettimi sulla cattedra chi poco sappia e poco sia atto a insegnar quel poco, e vedi bel costrutto, che se ne può cavare! Ora, se ci ha da essere questo requisito nell'insegnante indotto o semidotto, perchè, di grazia, non ci ha da essere, per fare equamente e logicamente, — secondo quel tal metodo delle variazioni concomitanti! — il paragone, nell'insegnante

dotto? Ma un insegnante dotto, se sa insegnare, chi vorrà più crederlo inferiore all'indotto o semidotto? Dunque, bisogna sottintendere che questo sappia insegnare, e quello no; e poi dire sicuramente: il semidotto o indotto, libero da ogni tentazione, insegna meglio del dotto; proposizione che, messa in più chiari termini, può suonare questa ingenuità, a cui nessuno poi vorrà più apporre la propria firma: chi sa insegnare è migliore insegnante di chi non sa insegnare. Bella scoperta!

Eppure, si può replicare, è innegabile che anche un dotto che sappia insegnare, è sempre esposto al pericolo di dimenticarsi a chi sta parlando, o tentato a dar l'uscita al sapere che gli gorgoglia nel cervello; e questo pericolo l'insegnante indotto o semidotto non l'ha. Certo, se il primo sa insegnare, eviterà il pericolo; ma *peccare humanum est;* e si sa, bisogna fuggir sempre le tentazioni.

Va bene, questo è il dritto; ma c'è anche il rovescio della medaglia. Di pericoli ne corre certamente l'insegnante dotto; ma non ne corre anche il semidotto e più l'indotto? Ecco: al semidotto giunge un libro di testo nuovo; come potrà egli giudicarlo, se la sua scienza non è andata mai più in là dei libri di testo; se egli non ha posto mai le labbra al calice della scienza? I testi conosciuti innanzi possono avergli dato l'errore per verità; il nuovo testo gli dà per verità ciò che egli prima riteneva errore. Come se la caverà? Il caso più

naturale è che egli, non avvezzo a riflettere criticamente, chiuda la porta sul viso alla verità, persuaso di scacciare così l'errore. — Un giorno un alunno che oltre il testo scolastico ha il vizio (degno naturalmente per quell'insegnante di ogni castigo) di leggere qualche giornale, di prestare l'orecchio a qualcun altro oltre il suo insegnante, di scartabellare qualche libro più o meno eterodosso, ti capita in iscuola a sciorinarti un dubbio, che lo tormenta, per cui tutto ciò che ei viene imparando, non reggerebbe più tanto bene; come salverà l'insegnante il suo prestigio ? Non dando l'insegnamento intellettuale, ma dando in compenso quello morale, di confessare candidamente la propria ignoranza ? Ahi che il suo insegnamento, che già non si reggeva più bene in piedi, se ne andrà a gambe levate! E gli scolari non presteranno più fede al maestro; e ritorneranno, un giorno l'uno un giorno l'altro, a tormentarlo spietatamente; e quando egli si stancasse e gridasse, per salvare non foss'altro la disciplina: « Sono vietate le discussioni ! », piegherebbero tutti il capo, nè più lo guarderebbero in viso: quasi per dirgli, lì, sotto il muso: di', di' pure quello che vuoi: tanto lo sappiamo che sei un asino.

Che dire poi dell' indotto ? Se insegnerà greco e latino, un giorno s'abbatterà in un errore di stampa; e si sforzerà lui con tutti i ragazzi a spiegare una forma verbale che non è mai esistita. Mi ricordo di un tale che assegnava agli alunni i temi

di retroversione del Gandino; e uno scolaro, più furbo di lui, andava a ripescare nelle opere di Cicerone i brani originali e li copiava. Ma era furbo,—l'ho detto; perciò non copiava tutto a fine di non meravigliare il maestro con la perfezione del suo latino; e guastava in due o tre punti la prosa di Cicerone. Che avveniva? Che quel maestro i punti guasti poteva darsi talvolta che li trovasse schiettamente ciceroniani, ma nel resto era proprio incontentabile: *fastidii delicatissimi*, per dirla con lo stesso Cicerone.—Questo non va; in questo caso Cicerone avrebbe detto altrimenti; questo è latino maccheronico.—Non la finiva più; gli si svegliava la mania del ciceronianismo. E si possono agevolmente immaginare le proteste dell'alunno, e gli appelli alle frasi con tanto di *Cic.* trovate nel vocabolario; e si può anche credere, che per quello scolaro l' asinità del maestro non si limitava a non conoscere quei passi singoli di Cicerone! Continuò tuttavia a guastare sempre più Cicerone, tanto per contentare il maestro, e così sbarcare più pacificamente il lunario.

Questi, per esempio, sarebbero pur gravi pericoli, che incombono sugli insegnanti—modello dei nemici della dottrina sulla cattedra. E tra pericoli e pericoli io credo che questi siano più gravi dei primi; perchè da un professore turgido di dottrina, che coglie ogni occasione per vuotare il sacco, non si apprenderà tutto; molti rimarranno col cervello in subquglio; ma qualcuno, il volenteroso, imparerà quel

che potrà imparare. Il cervello infatti è come lo stomaco; il troppo gli fa male; ma quando si è sani, il troppo si rifiuta.

Dunque: il vero e importante, il primo requisito dell'insegnante è che sappia insegnare; e poi, per conto mio, sarà meglio se saprà molto e anche troppo, che non se saprà troppo poco; perchè il vero sapere, che non è il sapere indigesto, il sapere che gorgoglia nel cranio di Gingillino,—il vero sapere ordinato, consapevole di sè, aiuta non avversa le naturali attitudini che si possono avere all'insegnamento. Un altro requisito indi è assolutamente imprescindibile: che si sappia ciò che si deve insegnare; si sappia veramente, cioè con piena coscienza, con sicuro fondamento, non ignorando le ragioni che si potrebbero opporre al nostro sapere, nè il modo di confutarle; conoscendo la *guisa del nascimento,* come diceva Vico, di esso sapere, per modo che lo si possa ricostruire, perchè conoscere è costruire la verità, o *verum et factum convertuntur*, come lo stesso Vico insegna. Ciò che non è così saputo, non è sapere, anzi morto ciarpame, incapace di muovere il nostro cervello e fecondarlo, svegliandone quell'attività, quell'arte costruttiva, onde si formano, si plasmano le menti de' discepoli.

Possiedono i professori di lettere e di storia un tale sapere in filosofia? Lo possono possedere a un tratto per effetto di una riforma dell'insegnamento? Se lo possiedono, se possono possederlo, la nostra contro-

versia è risoluta: trasformate tutti i professori in filosofi, e primi ad esserne contenti ne saranno i filosofi, che si vedranno moltiplicati.

Ma si tratta del puro necessario, che noi vogliamo conservato della filosofia.—Che è questo puro necessario? Prima si diceva: gli elementi della logica e quelli dell'etica. La psicologia è una scienza speciale, ancora in formazione, piena d'incertezze, tutta ipotesi. Al più, al più, — s'è detto anche in parlamento,—se ne potrebbe insegnare nella scuola secondaria quella parte che ha valore di tesi, fondata sulle basi incrollabili dell'esperimento: la psicofisica.—Ora, di grazia: che significa che la logica e l'etica sono necessarie, e la psicologia e il resto no? Si pensa da non filosofi e da filosofi anche, che la logica insegni a ragionare, che l'etica insegni la morale. Nè più nè meno. Ora siccome di gente morale e che sappia ragionare se ne ha da voler formare quanto più è possibile; queste due parti della filosofia sono cose belle e buone, da rimettere anche negli istituti tecnici. — Ma se è così, io mi domando: se per ragionare diritto c'è bisogno della logica, come ha fatto Aristotele a crearla, in occidente, e in oriente Gotama? Se si sa ragionare per virtù della logica, prima che la logica fosse, si sragionava? Sicchè Aristotele ha scritto sragionando, più o meno, la sua logica? — E d'altra parte, quei giovani che ancor non sanno ragionare, cioè sragionano, come faranno ad apprendere la logica del

ragionamento? Tutt'al più capirei che si formassero, costruissero una logica dello sragionamento, dell'illogismo! Perchè ogni cosa si può veramente insegnare da una parte e imparare dall' altra per via di ragionamenti; sicchè il risultato dell' insegnamento della logica, dovrebbe essere precisamente il suo indispensabile presupposto. In verità , questo è un garbuglio tale, che io non me ne so distrigare. Così pure, per rispetto alla morale: come fa a sorgere la morale-scienza, se prima non esiste la morale-fatto? Questo è un presupposto necessario di quella. O si attribuisce alla scienza quell'ufficio assurdo della rivelazione, che creerebbe di punto in bianco la morale con la promulgazione di una legge, che come tale fosse ricevuta da chi non ha saputo mai che cosa significhi legge? Fate un po' la lezione di morale a chi è persuaso che l'uomo non è astretto a nessun dovere; procurate di spiegare l' essenza delle legge morale a chi ne neghi l'esistenza! Se la legge morale non regna, prima di tutto, nel cuore, non può rifulgere giammai alla mente; o rifulge come un'illusione, come un nome vano senza soggetto; cioè appunto non rifulge in quanto legge morale.

La scienza non è catechismo: non impone regole; ma presuppone le regole e le studia nei loro caratteri essenziali e nei loro fondamenti. E quella scienza speciale, che è la filosofia, in quanto scienza dello spirito, essendo di natura sua riflessione dello spirito sopra di sè, non può avere per proprio og-

getto se non lo spirito, come è di fatto. Certo la morale, in quanto scienza, non può avere per proprio oggetto questo o quello spirito razionale, o quale vien concepito dalla ragione; ma, appunto perciò, dove lo spirito individuale non corrisponde a tale spirito razionale, e la scienza apparirà una favola, e la efficacia educativa di essa sarà impossibile.

Con ciò non si vuol negare l'efficacia educativa e della logica e della morale; ma si vuole conchiudere, che allora soltanto queste due discipline possono giovare, quando tutta l'educazione e domestica e scolastica si adopera a raddrizzare la mente e l'animo; in modo che l'alunno di logica sappia ben ragionare, per potere poi con l'opera della riflessione scientifica, quando incomincia a studiar la logica, perfezionare con guardinga prudenza e con solerte consapevolezza i naturali processi del suo ragionamento; e così l'alunno di morale venga alla scuola di morale già saggiamente avviato per la buona strada, sensibile all'idea d'ogni cosa buona, pieno di rispetto per la grandezza morale e d'entusiasmo per gl'ideali, sicchè possa dalla mente scendergli all'anima un ammaestramento di moralità più elevata, più precisa, più illuminata, più perfetta insomma. Ma per ciò non c'è bisogno di un insegnamento apposito: chi non lo sa? L'esempio val molto più d'ogni predica; e per la logica deduttiva la matematica, per l'induttiva le scienze, e per la morale la storia e la letteratura, esse stesse,

possono riuscire più efficaci che non tutte le teorie logiche ed etiche (1). Le vite di Plutarco e i *Promessi Sposi* conterranno ammaestramenti ben più prossimi allo spirito giovanile e ben più efficaci che non qualsiasi testo meglio scritto di etica pura.

Il vero vantaggio che si può ricavare dallo studio della logica e dell'etica è diverso; analogo per un rispetto al vantaggio che si può ritrarre dallo studio delle altre scienze, alle quali s'è creduto e si crede di dovere far posto nell' insegnamento secondario; superiore, per un altro rispetto, in quanto più alto e più interessante per lo spirito umano è l'oggetto della logica e dell'etica, che non quello delle altre scienze. Ne discorreremo più innanzi: ma per tale interesse scientifico se acquistano un valore pedagogico la logica e l'etica, come non dovrà acquistarlo la psicologia?

Ma, quel che è più, si può costruire scientificamente o filosoficamente una logica o un'etica, prescindendo dalla psicologia? Se il vero sapere è il genetico, quello che fa conoscere la guisa del nascimento, la logica non può stare senza la psicologia. Pensa anche il prof. Masci che « la Logica si può studiare indipendentemente dalla Psicologia, più di quello

(1) In questo (come in parecchi altri punti) non so approvare le idee sostenute dal prof. Sante Ferrari, nel suo libro: *La scuola classica e l'insegnamento della filosofia*, Padova, Draghi, 1871, cap. IX. Per me (occorre dirlo?) si pecca sì dentro le mura di Troia che fuori!

che si possa, come pur si ammette e si pratica, studiare indipendentemente dalla dottrina della conoscenza, e dalla stessa Metafisica » (1). Quanto alla dottrina della conoscenza io credo che qualcosa appunto bisogna anticiparne alla logica, come si fa ne' più divulgati manuali, delle nostre scuole; e quanto alla metafisica, s'intende che chi ne senta il bisogno, a tempo e a luogo ne saprà insinuare nell'ostile programma le nozioni più necessarie. Ma andate un po' a intendere la logica di Hegel, senza aver studiato prima la Fenomenologia!

Il concetto non si può legittimare nelle sue essenziali proprietà, donde si ricavano tutte le teorie logiche, se non se ne studia l'origine. Ma « l'oggetto della Logica è diverso da quello della Psicologia. L'una studia il pensiero vero, l'altra il pensiero come prodotto naturale. La Logica è una disciplina per evitare l'errore (s' intende per quanto è possibile), e perciò è come la legislazione del pensiero che vuole, nei suoi procedimenti, essere consapevole della legittimità e della validità universale delle conoscenze derivate. La Psicologia invece studia il pensiero come semplice fatto, secondo le leggi della sua produzione, vero o falso che sia. L'opposizione del vero e del falso è così poco del dominio della Psicologia, anche indirettamente, come quella del bene e del male nell' operare. La Logica suppone quella formazione naturale che la Psicologia

(1) Op. cit., pag. 10.

studia, ma la verità delle sue dottrine è, in limiti assai larghi, indipendente dalla verità delle dottrine circa la formazione naturale del pensiero » (1). — Ma io oso pensare diversamente; e credere che in tanto la Logica può avere un valore scientifico, — l'unico valore serio che possa avere, per ciò che sopra s'è detto,—in quanto essa, non altrimenti della psicologia, studia il pensiero umano come un fatto, determinato dalle sue proprie leggi immanenti. La logica lo studia come un fatto già *factum*, la psicologia come un fatto in *fieri;* ma questa differenza è appunto il fondamento del loro intrinseco rapporto e del loro ordine pedagogico naturale. Nel pensiero logico c'è il vero e il falso; ma questo che si dice falso, rispetto a che è falso, se non rispetto al pensiero stesso? Se il pensiero fuorvia, non può accorgersene e ravviarsi se non per virtù propria; perchè la verità, in fine, non è se non il pensiero, il vero pensiero, oggetto della logica. Se il pensiero non avesse in se stesso il principio della correzione, se cioè il pensiero non fosse logico di natura sua, la logica sarebbe un assurdo; perchè la logica è essa stessa un prodotto del pensiero. E se il pensiero è logico per natura, se per natura si muove secondo verità, la logica non corregge il pensiero, ma analizza, constata e studia cotesta sua natura; come fa per i gradi anteriori la psicologia. Dal dominio della quale, d'altronde a me non pare che si possa

(1) Masci, *ivi*.

escludere assolutamente il falso come opposto al vero, nel senso stesso in cui se ne parla in logica. Perchè se si dice che l'allucinazione è un fatto così naturale in psicologia come la più elementare percezione sensibile, io non so perchè l' errore logico debba ritenersi un fatto non altrettanto naturale in logica.

Naturale si può dire l'allucinazione, in quanto essa è un effetto di certe speciali cause fisio-psichiche; ma non a caso e senza nessuna cagione, s'incespica in un errore logico. Anzi se il vero logicamente non si spiega se non con la logica, il falso va spiegato con la psicologia; a quel modo che il falso, l' inganno psicologico ha sempre un fondamento fisiologico. L' anomalia logica è effetto di un'anomalia psicologica. Sicchè la rilevata opposizione logica di vero e falso, fa appunto della psicologia un antecedente necessario della logica.

La psicologia studia il pensiero come semplice fatto, vero o falso che sia. Ma la logica, se prescindesse assolutamente dal pensiero falso, potrebbe studiare il vero? Esso può determinare il vero, in quanto lo distingue nettamente dal falso; chè se non si occupasse punto di questo o non lo presupponesse continuamente, le sue determinazioni non avrebbero alcun valore. Credo anch' io che si potrebbe tralasciare il capitolo dei sofismi. Ma perchè? Forse perchè essi sono un fatto meno naturale dei sillogismi? Perchè la teoria dei sillogismi contiene già essa quel-

la dei sofismi, per la stessa ragione per cui la superficie esclusa da un cerchio non ha bisogno d'altra linea che la delimiti, oltre la circonferenza, che limita la superficie, che è inchiusa nel cerchio. Ora, come le superficie limitate da una periferia circolare son sempre due, così non soltanto il vero ma anche il falso viene determinato da ogni teoria logica. Segno che la logica presuppone nel pensiero che è l'oggetto suo, tanto il vero che il falso, come possibilità naturali della sua medesima origine: segno che anche il pensiero, oggetto della logica, vien considerato come un fatto naturale, or vero or falso. Ma, come sarebbe vana una logica che non rilevasse la differenza tra un sofisma e un sillogismo, vana sarebbe pure una psicologia che, innanzi al fatto naturale della vita psichica, non sapesse scorgere la differenza tra l'allucinazione e la percezione sensibile, questa determinando come il fenomeno psicologico normale e quella come un'anomalia.

Del resto, anche ammettendo che sia ben diverso l'oggetto della psicologia da quello della logica, non si viene perciò a dirimere il nodo strettissimo onde le due scienze sono fra loro avvinte. Comunque sia, è sempre lo stesso spirito, di cui si è studiata la psicologia, che è soggetto di tutte quante le operazioni logiche; e se questo spirito deve salire per i gradi della psicologia prima di sviluppare la logica, è innegabile la precedenza della prima scienza verso la seconda.

Si dirà tuttavia: va bene che la scala che mena alla logica è la psicologia: ma quando lo spirito è tanto innanzi nelle sue conoscenze da poter studiare se stesso, che cosa si trova dinanzi? Sè come spirito che sale la scala della psicologia, o sè come spirito, che, fatta già quella scala, opera come soggetto logico? Per rifare la scala, evidentemente egli dovrebbe tornare indietro e ridiscendere; egli dovrebbe astrarre dalle sue presenti condizioni e ritornare con opera di forte riflessione allo stato già oltrepassato, al suo primo stato. Tutto questo non è ben più difficile che non sia considerare sè, quale questo *sè* al presente si trova?

La odierna pedagogia dice: dal noto all'ignoto, dal vicino al lontano; dal presente al passato, dal nostro paese alle più lontane regioni. Ma, quanto a me, devo dire che questa tale pedagogia ora proclamata e commentata in tutte le nostre povere scuole normali (che Dio le abbia in grazia!) non mi capacita punto. Cioè: dal noto all'ignoto, questa è una massima rispettabilissima in sè; ma che non dice nulla, finchè non determini che cosa è il noto. Già con la persuasione che c'è in Italia, che tutta quanta la pedagogia possa e debba infischiarsi della filosofia, come puoi far obbligo alla prima di dirci che cosa è il noto? Per dircelo s'avrebbe ad abbassare fino a quelle futili e spregiate ricerche, in che si compiacciono i filosofi, relative alla dottrina della conoscenza. Ecco: il Rosmini, il quale

in verità,—per quanto si sforzino discepoli ed avversarj, per opposte ragioni, a scolparlo, — fu un vero filosofo, il Rosmini, così poco ricordato e meno studiato dai nostri presenti pedagogisti, credette di dover fondare sulla sua ideologia o teoria del conoscere, la questione del *supremo principio della metodica*, cioè questa che ora abbiamo accennata, e la sua conchiusione mi capacita molto dippiù, comunque egli disegnasse di attuarla.

Oggi, per esempio, si dice comunemente: il presente va studiato prima del passato, perchè il presente è il noto e il passato è l'ignoto. Non so come in quel corso regolare di storia che si studia nel ginnasio superiore e nel liceo non si sia avuto ancora il coraggio di capovolgere l'ordine, assegnando la storia più recente e contemporanea alla 4ª classe del ginnasio e la orientale e greca alla 3ª del liceo. Ma tutti criticano, ad ogni modo, il vigente ordinamento, lamentando la fatica che si deve durare per condurre le menti giovanili a immaginare popoli e tempi così diversi e lontani dalla quotidiana esperienza, nè sospettano menomamente che la loro tesi possa essere combattuta. E già si comincia ad affermare la stessa esigenza didattica per lo studio della storia letteraria italiana, proponendo che quell'antica nostra poesia dugentistica e trecentistica, così aliena dal sentire e dalle forme odierne, venga rimandata all'ultimo anno del liceo, assegnando al primo la storia degli ultimi due secoli, ora studiata

in fine. La proposta è stata fatta dal mio venerato maestro prof. A. D' Ancona e dal prof. O. Bacci, nella Prefazione onde essi licenziarono la prima parte del loro pregevolissimo *Manuale della letteratura italiana,* che tutti conoscono.—Ma, meno male, dico io al Maestro, che questa idea L'è venuta a opera già avviata e per metà anche stampata! Perchè se Le fosse venuta a principio, volendo ordinare il Manuale per i licei, che avrebbe dovuto fare? Non certo più partire, come tutti gli altri, dal 200 per venire all'800: ma tutto il rovescio. Anzi non proprio il rovescio; chè non sarebbe stato tanto male; ma, invece, aprire lo studio dall'Arcadia e venire fino al Manzoni, e poi tornare indietro fino al Rinascimento per risalire all'Arcadia, e infine attaccare all' Arcadia la scuola siciliana e terminare finalmente al Rinascimento. Si sa: avrebbe potuto dividere l'opera in tre volumi differenti; ma al principio del secondo la esigenza didattica avrebbe sempre richiesto, se non da Lei, dall'insegnante un legame col precedente, e così al principio del terzo: con quella confusione che è la Sua peggiore nemica.—

Ma non sarebbe questo il vero danno di un simile capovolgimento negli studj. Il presente è figlio del passato: ciò che è, è in quanto succede a ciò che è stato. Ma ciò che è stato,—e questo è il punto importante, che non tutti vogliono intendere,—non ha finito di essere, non s'è annientato, anzi vive in ciò che è.

Il presente è l'uomo fatto; il passato è l'uomo stesso (lo stesso individuo) infante, fanciullo ragazzo, giovine, ora divenuto uomo maturo. Ora l'infante, divenuto fanciullo, non è morto; anzi ha accresciuto la cerchia della sua vitalità, ha cominciato a viver di più, sviluppando una maggiore attività di prima. Intanto si dice che l'età infantile è *passata*, che l'individuo non è più infante; e si vuol dire, che l'infanzia è stata superata. Ma la fanciullezza non ha negato assolutamente l'infanzia; perchè se cominciasse da capo, sarebbe un'altra volta infanzia, non fanciullezza. I primi anni (infanzia) son conservati e aumentati. Così negli anni dell'uomo adulto, negli anni, per cui l'uomo è adulto, e non è più giovane e tanto meno ragazzo, o fanciullo, o bambino, sono pure gli anni del bambino, del fanciullo, del ragazzo e del giovane; e così pure dentro all'uomo c'è sempre il bambino e il fanciullo ecc. per quanto essi avevano di sostanziale. Si ricordi quell'uomo vecchio (il fiero Lodovico) che stava dentro all'uomo nuovo, in fra Cristoforo; si ricordino que' suoi occhi incavati « per lo più chinati a terra, ma *che* talvolta sfolgoravano, con vivacità repentina; come due cavalli bizzarri, condotti a mano da un cocchiere, col quale sanno, per esperienza, che non si può vincerla, pure fanno, di tempo in tempo, qualche sgambetto, che scontan subito, con una buona tirata di morso ». C'è qualche cosa di sostanziale in ogni uomo, quel tal fon-

damento che natura pone, e a cui il mondo quaggiù dovrebbe por mente; che è incancellabile. Essa è l'individualità del bambino ed essa sarà l'individualità dell'uomo. Ma pur l'uomo non è il bambino; e gli anni non passano per niente sul nostro capo:

> Aetatis cuiusque notandi sunt tibi mores:
> . . . .
> Reddere qui voces iam scit puer et pede certo
> Signat humum, gestit paribus colludere et iram
> Colligit ac ponit temere et mutatur in horas.
> Imberbus iuvenis tandem custode remoto
> Gaudet equis canibusque et aprici gramine campi,
> Cereus in vitium flecti, monitoribus asper.
> Utilium tardus provisor, prodigus aeris,
> Sublimis cupidusque et amata relinquere pernix.
> Conversis studiis, aetas animusque virilis
> Quaerit opes et amicitias, inservit honori,
> Commisisse cavet quod mox mutare laboret.
> Multa senem circumveniunt incommoda ecc...

Tutto ciò è verissimo: e Orazio ha ragione, a patto che sottintenda che se ogni età ha i suoi *mores*, ogni individuo nelle varie età ha tali *mores* con speciale fisonomia; speciale fisonomia, che è la storia della individualità propria di ogni persona.

Perchè oggi si propugna (con mille ragioni) il metodo storico—genetico in ogni maniera di studj? Noi vogliamo studiare l'Orlando Furioso; che c'entrano gli altri romanzi cavallereschi anteriori? Si dice: quello dipende da questi, nei quali se ne trovano infatti le fonti. Il che veramente vuol dire, che i precedenti del Furioso non sono già assolu-

tamente precedenti e come un passato morto rispetto al Furioso; anzi sono a questi immanenti, vi sono entro, lo costituiscono e gli dan vita. Il Furioso è quello che è, in quanto ha assunto a nuova vita elementi preesistenti, i quali perciò vanno studiati, quando si vuole studiare il Furioso, perchè non sono cosa diversa dal Furioso; anzi sono il Furioso stesso.—Ora che cosa è più semplice, più facile a determinarsi, a intendersi: il Furioso o i suoi antecedenti? Se il Furioso è qualche cosa di più, come è senza dubbio, de' suoi antecedenti, questi certamente saranno più semplici, e quindi più facili a studiarsi.

Per formare il 2, io ho bisogno dell'1; epperò l'1 è più semplice, più elementare, e perciò lo spirito incomincia dall'uno per andare al 2. Più si procede e più si va dal semplice al complesso, e dal meno complesso al più complesso. Si dice che il passato è gravido del presente; è vero; ma non lo è meno che il presente è gravido del passato; perchè lo contiene tutto dentro di sè, in ciò che il passato aveva di veramente vitale. Sicchè a studiare prima il presente e poi il passato si è certi che, studiando il presente, ci balzerà fuori da esso, prima o poi, il passato, e ci s'imporrà necessariamente lo studio di questo, se vorremo davvero venire a capo di quello.

La ragione, a dirla in breve, è la seguente: che il complesso comprende dentro di sè il semplice; l'eterogeneo contiene, per dirla con lo Spencer, l'o-

mogeneo; lo differenza l'identità; il particolare, l'universale, e così via. Nè il complesso, nè l'eterogeneo, nè la differenza, nè il particolare s'intendono perciò senza il semplice, l'omogeneo, l'identità, l'universale. (1) Epperò invece che indeterminatamente: dal noto all' ignoto, io direi precisamente: dal semplice al complesso, dal meno complesso al più complesso, — che è il vero metodo razionale. Nella storia dello spirito la logica è il presente, e la psicologia è il passato. Orbene, voi potrete certo proporvi d' incominciare dal presente, come dal più noto, per giungere poi al passato meno noto o ignoto; ma, essendo il presente gravido del passato, questo prima o poi vi farà pentire del proposito vostro e vi costringerà a tornare indietro. Perchè alla prova quello che a prima vista appariva noto, si scopre più ignoto dell'ignoto; perchè è l'ignoto più qualche altra cosa; quello che appariva facile, riesce più difficile, constando del difficile più qualche altra cosa. Si può immaginare un trattato di Chimica, che non muova dalla teoria dei corpi semplici?

Il pensiero logico non cessa di essere psicologico. Se noi abbiamo paragonato la psicologia a una scala, la logica non è un piano superiore, nel quale si possa abitare e aggirarsi,—una volta che vi s'è salito, — senza veder più la scala. La psicologia si compie nella logica, non si annienta; rimane in ciò

(1) E si ricordi, d'altra parte, quella *degnità* (LXIV) del Vico: « *L'ordine delle idee* dee procedere secondo *l'ordine delle cose.* »

che ha di normale, dentro la logica stessa. Studiate il concetto, il primo elemento della logica, cioè la sua teoria più semplice, che si va poi sempre più complicando nelle successive; per intendere il concetto, ne ricercate la genesi dalla rappresentazione, ed eccovi sdrucciolare nella psicologia. Nè potete fare altrimenti: intanto voi conoscete il concetto, in quanto lo distinguete dalla rappresentazione; e se questa distinzione non sapete fare, inciamperete al primo passo, alla prima teoria desunta dalla natura del concetto. La definizione di una rappresentazione riesce impossibile; e perchè io potrò definire *l'uomo*, e non potrò definire l' uomo A? Per la differenza che c'è tra il concetto e la rappresentazione. Dunque, da capo; che cos'è la rappresentazione? Come posso io intendere, però, che cosa è la rappresentazione, se non so che cosa è la sensazione? — Così nel primo capitolo della Logica del prof. Masci, nella quale si vuole prescindere dalla psicologia, si parla della differenza tra rappresentazione e concetto: ma quelle differenze potranno essere intese dallo studioso, riusciranno limpidissime alla mente dell'autore, che è tra i nostri più benemeriti scrittori di psicologia; ma per gli alunni, nuovi agli studj filosofici, non potranno avere un significato, se l'insegnante non premetterà un compendio, sia pur brevissimo, di psicologia. E con qual vantaggio? Di rendere, condensandolo, molto più difficile ciò che si giudica difficile, se anche trattato più pianamente

e a parte e a parte, con tutte le cautele che la sana didattica può consigliare a chi dispone di un periodo sufficiente di tempo per insegnare una materia.

Le cose fuor del loro stato naturale, avvertiva il Vico, nè vi s' adagiano nè perdurano. E lo stato naturale dello spirito è la sua storia. A volerlo cacciare a ritroso di essa, non si riesce a nulla di duraturo o di saldo. Il supremo principio della metodica è quello del Rosmini: di una serie d'idee prima va insegnata quella che non ha bisogno delle altre per essere appresa, seconda quella che non ha bisogno se non della prima; e così via. L'insegnamento che non si conformerà a questo metodo, prima o poi sarà costretto a rifarsi da capo.

La logica adunque dev'esser preceduta dalla psicologia. Quanto all' etica, anche il Masci sostiene che essa presuppone la psicologia. Chè tutti i fondamenti della morale o sono ricavati dalla psicologia, o dai risultati della psicologia non devono essere contraddetti e scalzati. E questo accordo qualsiasi dell' etica con la psicologia, fa di questa un necessario presupposto di quella.

Ma la psicologia, poi, ha più ipotesi che tesi. Forse, s'è detto, nel liceo potrebbe insegnarsi utilmente la psicofisica.

Lasciamo la psicofisica che non è punto psicologia, nè per ciò che si propone di fare, nè per ciò che realmente fa; e che non giova certo a spiegare nessun fatto dello spirito, nè psicologico, nè logico,

nè morale, nè estetico, nè religioso, nè altro. Conosco, in verità, più d'un insegnante infatuato di questa novella scienza di amminicoli, e che se ne fa forte per gridare—non più psicologia! ; come una volta si gridava—non più metafisica !—per l'unica ragione che in questa nuova scienza si studia finalmente lo spirito , studiando . . . . il corpo. Si sarebbe così usciti, finalmente, dal pelago alla riva!—Ma il guaio è che la stessa psicofisica presuppone la psicologia: perchè, che cosa è la psicofisica? Il Fechner, che ne è il fondatore , l'ha definito *una teoria esatta dei rapporti tra l'anima e il corpo, e, in generale, tra il mondo fisico e lo psichico.* (1) Togliete tutta la metafisica che vi pare, da questo concetto ; i fenomeni psico-fisici rimarranno sempre dei rapporti tra la fisiologia e la psicologia ; rapporti , perciò , senza niun valore e significato ove non si conoscano entrambi i termini o solo uno di essi. La famosa legge: le sensazioni crescono come i logaritmi degli stimoli, non ha valore scientifico, se da una parte non s'intende il valore fisiologico dello stimolo , e dall'altra quello psicologico della sensazione. Il famoso parallelismo non si può concepire , con una sola parallela. Del resto, è noto quanta poca stima della psico-fisica faccia il suo più insigne cultore vivente, il Wundt, (2) perchè ci si deva intrattenere

(1) Vedi FECHNER, *Elemente der Psychophysik.* Leipzig. 1860.

(2) Vedi il recente art. del prof. C. CANTONI, *Sul concetto e sul carattere della Psicologia,* nel fasc. doppio luglio-ottobre 1899 della *Rivista filosofica,* an. I, vol. II, pp. 3-32.

qui a dimostrare in che angusti limiti essa possa entrare a far parte di un insegnamento elementare di psicologia e come non si possa affatto pretendere di sostituirla del tutto a quest'ultima.

Ma quest' ultima non ci offre che ipotesi! — A questo io ho da fare due osservazioni.

1° Gran parte della psicologia, di quella elementare che si può insegnare nel liceo, non è affatto controversa, nè si fonda su ipotesi. — Sensazione e sue proprietà; percezione; rappresentazione; ordinamento delle rappresentazioni e associazioni; immaginazione; memoria; sono tutti argomenti assodati nelle loro linee generali. Certo v'ha, a quando a quando, qualcuno che muove le acque per dire una novità che era stata detta molto prima; ma la colpa in questi casi è di cotesto qualcuno, non della scienza, già definitasi da un pezzo.

Così l'anno scorso (1898) il professore Giovanni Dandolo, — che pure è uno de' più serj cultori nostri di questi studj, — in una monografia intitolata *Le integrazioni psichiche e la percezione esterna*, (1) si faceva ad esporre una teoria *nuova* della percezione esterna, che sarebbe una sensazione integrata dalla localizzazione; la quale teoria era stata però sostenuta, con certe particolari vedute, almeno fin dal 1881 dal prof. G. Sergi nella sua *Teoria fisiologica della percezione;* (2) ma da altri prima

(1) Padova, Draghi, 1898

(2) Cfr. anche la *Psicologia per le scuole* dello stesso autore.

ancora dell'81; si faceva a combattere nel Rosmini, come autore di « un ordine di idee... di gran lunga sorpassate da più scientifiche e felici intuizioni » (1) la teoria galluppiana della sensazione percettiva del mondo esterno, per aver frainteso un termine del Rosmini, che condensa appunto la teoria dal Dandolo propugnata, e già dal Rosmini con maggior copia di critica sostenuta contro il Galluppi e i volgari empiristi francesi del sec. XVIII, — sulle orme del Kant, — non solo nella *Psicologia* (la cui 1ª ed. è del 1846) ma già fin nel *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*, pubblicato a Roma nel 1829-30. Certo, per chi tien conto del progredire degli studj in tal modo, la psicologia, anche più elementare, è ancora nel campo delle ipotesi!

2º. Ma delle ipotesi certamente ve ne ha in psicologia, o per dir meglio, delle dottrine accettate dagli uni e rifiutate dagli altri. Così, per ricordare due delle questioni più grosse nella psicologia contemporanea, nè ancora risolute concordemente, la teoria dell'incosciente e quella della spiegazione genetica della idea dello spazio, dividono tuttavia i pareri de' psicologi. Ma come accade ciò? Quando da una parte si adducono ragioni favorevoli a una tesi e credute decisive, e da un'altra non se n'adducono di meno favorevoli alla tesi opposta, nè credute meno decisive, e si continua la disputa senza venire mai a una conchiusione qualsiasi, io stimo

(1) Pag. 16.

per certo che le due parti contendenti sono entrambe nel torto: chè alla verità non si oppone ragione alcuna; tranne che una delle due parti contendenti non stia sempre a sbraitare, sorda a tutte le dichiarazioni dell' altra, — come pur troppo accade oggi per più d' una questione toccata in questo scritto. La teoria dell' incosciente psicologico può essere accettata o non accettata, perchè non si fa da tutti i suoi sostenitori una netta distinzione tra sensazione e percezione, fatta la quale distinzione, ammesso che la sensazione come tale non è entrata per anco nel campo della coscienza, non c'è più modo, salvo che non si voglia sofisticare in perpetuo, di rifiutare l'incosciente.

Ora è molto decimata la schiera degl' innatisti nella questione dello spazio. Ma che essi abbiano torto o ragione interamente io non so ammetterlo; perchè nè le dimensioni, le singole determinazioni spaziali sono innate, com'essi sostengono, essendo stato dimostrato dai genetisti dimostrata la necessità del contrario; nè, d'altra parte, è dimostrato nè che l'esperienza ci dia (punto dei genetisti non avvisato nemmeno), oltre le singole determinazioni spaziali, anche l'attitudine ad acquistare queste determinazioni, attitudine indeterminata, che si potrebbe dire della *spazialità*. Distinzione, fatta la quale, credo che la controversia potrebbe essere agevolmente risoluta con accordo generale.

Ma in questa e in altre questioni se un tale accordo manca, se le teorie non possono tuttavia dirsi definitive, che perciò? Che male per l'insegnamento, se il docente sostiene l' incosciente o lo combatte, se è un convinto innatista o un convinto genetista? — Le scienze, nel liceo, non possono prefiggersi uno scopo dommatico, come si vedrà nel processo di questo studio; se il liceo è preparazione all'università, e non una scuola a sè, gl'insegnamenti di esso non possono se non preparare, educare, formare lo spirito. Che si accetti una teoria piuttosto che un'altra, come campo di questi esercizj che preparino e formino lo spirito, non monta; importa sommamente che si acquisti un'idea dello spirito, la si acquisti conforme agli studj più recenti, e s'impari a riflettere sulle operazioni e costituzione dello spirito, onde scorgere il fondamento così dei fatti logici ed etici, come di tutti gli altri fatti *umani*. E si badi: le ipotesi hanno un dominio così ristretto in psicologia, che si muovono sempre dentro i limiti certi delle fondamentali tesi psicologiche, — il cui studio, la cui conoscenza è ciò che specialmente si richiede come parte necessaria dell'istruzione mezzana.

Che il giovane uscendo del liceo sia innatista o genetista, non può avere nessuna importanza; ma assai ne ha, che il giovane sappia che nè il tatto nè la vista, di per sè, forniscano, come volgarmente si crede — la percezione delle forme e, in ge-

nerale, delle dimensioni; assai ne ha che non ignori il rapporto della sensazione con la percezione, le leggi certe dell'ordinamento o associazione delle rappresentazioni; assai ne ha che intenda il rapporto fra sensazione e sentimento ecc. — che non sia ignara, insomma, delle nozioni fondamentali della psicologia, di quelle che fanno conoscere tutti i fenomeni dello spirito, se non la loro spiegazione, nei confini amplissimi dentro di cui possono sorgere, difendersi o combattersi le ipotesi dei singoli psicologi. Chè tutti i psicologi,—vadano fra di loro d'accordo o no, e discutano le più o meno accettabili teorie,—hanno bensì un linguaggio comune in cui discutendo s'intendono, hanno un patrimonio comune di osservazioni fondamentali, che è quello che deve entrare a far parte della coltura di chi s' avvia a studj elementari di logica e d'etica.

Ma già, ripeto, s'è fatta la grazia anche alla psicologia: la quale, esclusa l'anno scorso dai programmi dei 6 licei, (1) in cui si volle fare esperimento di alcune riforme, quest'anno vi è stata rimessa per intercessione di uno dei presidi di cotesti licei riformati; che nella sua relazione osservò, che, « pur riducendo l'insegnamento della filosofia alle due ultime classi del liceo, se allo studio della logica nella seconda classe si premettesse, senza aumentare l'o-

(1) *E. Q. Visconti* di Roma. *M. D'Azeglio* di Torino. *Parini* di Milano. *Michelangelo* di Firenze, *Genovesi* di Napoli e *Garibaldi* di Palermo.

rario, un brevissimo corso di psicologia elementare, il professore di filosofia non solo non avrebbe motivo di lamentarsi, ma dovrebbe anzi chiamarsi contento di non dovere insegnare questa materia ad alunni, quali sono quelli della prima classe, non ben maturi a tale studio ». (1) E così il programma di filosofia nei licei riformati, il cui numero quest'anno è salito a 10, (2) prescrive, oltre gli *Elementi ed esercizi di logica* e gli *Elementi di etica*, anche: *Brevi nozioni di psicologia per introduzione agli elementi di logica*. Ma se la parola del benemerito preside è stata ascoltata per rispetto alle materie da insegnare, non lo è stata, mi pare, per rispetto alla distribuzione di esse; in cui è stata era introdotta una gran novità. In mezzo al variar degli orarj e tra lo scendere e salire della filosofia dalla prima alla seconda liceale, abbiamo visto che essa non è stata mai tolta dalla seconda. Ma questi nuovi orarj pei licei riformati assegnano alla filosofia 4 ore sole nel terzo anno. Il novero delle ore rimane al postutto quello di prima, — in essi licei riformati; perchè l'anno scorso si davano due ore alla 2ª e due alla 3ª; e ora s'è creduto di concentrare tutto l'insegnamento in un solo anno. E il concentramento dell'orario è da applaudire, dato che l'insegnamento filosofico debba essere di 4 ore in tutto il liceo; ma il concentra-

(1) Relaz. citata. *Boll. Uff.* del 16 nov. 1899 p. 1919.

(2) Si sono aggiunti i 4 licei di Venezia, Genova, Bologna, Catania. Così ogni regione ha il suo.

mento della materia, io chiedo, è possibile ? Intenderei quattro ore in un solo anno, assegnando in programma la sola psicologia, o al più la psicologia e la logica. Ma e psicologia e logica ed etica costrette in un solo anno, in cui si studiano contemporaneamente altre sette discipline, mi par che ci stiano troppo a disagio, e riescano compito didatticamente impossibile. Perchè non si ha da computar solo il numero delle ore di lezioni, che di una data disciplina si lascian fare al rispettivo insegnante; ma anche l' agio che si dà agli alunni di riflettere, di lavorare quella disciplina, di rimuginarla dentro di sè, di persuadersi insomma: agio che si lasciava di più con l'orario di 4 ore in due anni, che or non si lasci con questo che s'è creduto di sostituire.

Ma e col primo e col secondo la verità è che l'insegnamento filosofico è reso impossibile, condannato a morire per inanizione. Epperò noi non abbiamo atto nel presente scritto questione d'orarj, ma questione di essere o di non essere.

Questo *puro necessario* che per ischerno, forse, della povera cenerentola, si dice debba conservarsi nella scuola secondaria, è ridotto a tale, che la cenerentola è costretta fra non guari a uscire dal liceo, pel niun frutto che potrà più cavarne.

IV.

L' esperimento di nuove riforme liceali.

Le scuole, si è detto, riescono tanto più efficaci all'educazione della mente e del cuore, quanto meglio rispondono ai bisogni reali della vita; sarebbe pericoloso ed assurdo, in mezzo al rapido e continuo mutare delle condizioni della società moderna, mantenere immutati i vecchi ordinamenti scolastici. — Criterj rettissimi, che non si possono rifiutare da chi desideri il vantaggio della scuola. Sennonchè, quali misure sono state adottate a norma di tali criterj?

Si è accresciuto il numero delle materie dell' insegnamento liceale. Ma non si lamenta da quarant'anni che il vizio organico della nostra scuola secondaria, segnatamente liceale, è appunto la molteplicità delle materie eterogenee? Non s' è detto sempre che il più grave problema era appunto quello dell'unità degl'insegnamento in una scuola come il

nostro liceo, dove erano già 7 insegnanti e 8 materie?

Proprio quest'anno s'era acuita la critica in una dotta memoria (1), che ha dato luogo a una serie interminabile di accuse e di lagnanze contro questa scuola unica in cui s'agglomerano tanti e così diversi insegnamenti, col pretesto della cultura generale.

E che s'è fatto per rendere più moderno il liceo? La filosofia, come s'è notato, è stata relegata nel 3° anno. La storia naturale s'è ristretta, conservando lo stesso orario, ai primi due anni; la fisica agli ultimi due, resecandone un'ora; un'ora, in second'anno, ha pur perduto la storia, e s'è resa in 3° anno facoltativa la matematica, per chi non voglia iscriversi alla facoltà di scienze fisiche, matematiche e naturali.

Fin qui non mi pare che si progredisca in modernità; tranne che la storia e le scienze non si giudichino anch'esse roba antiquata. Nè la modernità sarà nel taglio inflitto alla filosofia; chè la Francia, paese abbastanza moderno, instituendo un vero e proprio *enseignement moderne* distinto dal classico, non ha scemato l'orario di 6 ore settimanali, consacrate alla filosofia, almeno nella *première (lettres)*.

La modernità consiste nell'introduzione delle lin-

(1) M. KERBAKER, *Osservazioni sul riordinamento dell'istruzion secondaria*. Napoli 1899. Vedi ivi una assennatissima critica del *Liceo moderno* pp. 34 — 7.

gue e letterature moderne nel liceo: francese e tedesca. Era un pezzo che si reclamavano questi studj. La lingua francese dal Ministro Villari era stata introdotta in tutti i ginnasj, essendo essa già insegnata in quelli delle provincie napoletane, per la legge-decreto del 10 febbraio 1861. Ma si voleva anche il tedesco, osservando che i giovani licenziati dal liceo, avviandosi nell'Università allo studio speciale delle singole scienze, tanto più avrebbero in esse profittato, quanto più fossero in grado d'informarsi del loro progresso incessante, mercè la intelligenza della lingua d'un paese, come la Germania, dove più continuo e vivace è tale progresso. Si sa: tutti i nostri scienziati e studiosi, dal 60 in qua, guardano sempre alla Germania; e la lingua tedesca apparisce, giustamente, come uno de' ferri del mestiere più necessarj a chi voglia proseguire qualunque specie di studj. Perciò s'è creduto di dovere aggiungere lo studio della letteratura francese a quello ginnasiale della lingua, e lo studio della lingua tedesca, in tutti e tre i corsi liceali; con un orario complessivo di 3 ore sole per la prima, ma di ben 7 per la seconda. In ciò consiste la modernità dei licei riformati; il cui orario si può riassumere nel seguente specchietto:

MATERIE	ORE SETTIMANALI			
	1ª	2ª	3ª	Totale
Italiano	5	4	4	13
Latino	4	4	4	12
Greco	3	3	3	9
Storia	3	3	4	10
Filosofia	—	—	4	4
Matematica	3	3	3	9
Fisica	—	2	3	5
Storia naturale	3	3	—	6
Tedesco	3	2	2	7
Francese	1	1	1	3
Totale	25	25	28 [1]	

Già fin dall'anno scorso gl'intendenti cominciarono a gridare contro l'eccessivo agglomeramento di lingue; e un professore valente scrisse un arguto articoletto: *Cinque grammatiche* (2), per rilevare i gravi inconvenienti che la nuova riforma arrecava all'insegnamento secondario. Ma io penso che non si tratta nè anche qui d'inconvenienti;

(1) Nel terzo anno dei corsi di greco e di matematiche.— che si dicono *complementari*.—uno solo è obbligatorio e l'altro facoltativo. Il greco è necessario per la sola facoltà di lettere e filosofia; le matematiche per la sola facoltà di scienze. Sicchè, in fondo, anche in 3° anno l'orario settimanale si riduce a 25 ore.

(2) Vedi *La scuola secondaria italiana*, Milano, 11 marzo 1899. L'art. è del prof. E. DE MARCHI. Altro sennato articolo fu quello di H. W. von BERNHAUER, *Il Liceo moderno* nella *Bibliot. delle Scuole ital.* Milano, 1 decembre '98.

bensì di assoluta impossibilità, contro cui non valgono sforzi di riformatori. Si vuol mettere in mano contemporaneamente ai giovani cinque grammatiche e cinque vocabolarj (perchè è da sperare che non abbandonino il vocabolario italiano, nè pur troppo è dato sperare che possano lasciare nè anche la grammatica, e neppure la grammatica e il vocabolario francesi). Ma qual mente è stata mai così forte da condurre innanzi simultaneamente cinque studj paralleli? Perchè in questo caso non si tratta di studj diversi che occupino le differenti facoltà dello spirito; ma proprio di quelli che le occupano egualmente tutte, quali sono in genere gli studj di lingua. Nella lingua si concreta tutto intero lo spirito, la psiche di un popolo. E se è fondamentalmente diversa la psiche germanica dalla greco-latina, non è possibile che lo spirito contemporaneamente studj i due ordini differenti di lingue.

Ma qui è necessaria una breve parentesi; perchè abbiamo rasentata una di quelle questioni così vive, che basta il più lieve accenno perchè i lettori se la vedano tosto balzare innanzi intera, e si rifiutino quindi di più procedere, ove già abbiano una convinzione bella e formata, che sospettino non accettata da chi scrive. La questione rasentata è quella ormai nota *lippis et tonsoribus*, dell'insegnamento classico greco-latino e dell'insegnamento moderno: questione vessatissima, fino alla nausea: rispetto alla quale ognuno oggi ha da dire la sua, e la con-

fusione, perciò, cresce sempre più. Il governo italiano ha voluto quasi porre i due insegnamenti alla prova del fuoco, con questi licei, riformati infatti, a titolo di esperimento. Ha messo insieme e a fronte le lingue classiche e le moderne; e aspetta o dovrebbe aspettare quale dei due insegnamenti dimostri maggior vitalità; senza curarsi, del resto, di pensare un po' se un tale esperimento sia possibile. E siccome l'esperimento ridonda a danno della filosofia, mi sia permesso di dir brevemente anche la mia sull'insegnamento delle lingue classiche.

Ho letto molti libri ed articoli di fautori e nemici di tale insegnamento, pedagogisti e insegnanti, periti e profani: ma non ho visto che alcuno si sia accorto di una pregiudiziale importantissima. Si discute quali lingue occorra studiare nella scuola secondaria: ma *che cosa è una lingua?*

È il solito vezzo di chi tratta o bistratta gli argomenti didattici: di non curarsi prima di tutto di conoscere e definire ciò che vi ha di sostanziale negli argomenti stessi; vezzo che non è forse senza una certa relazione con quel tale dispregio verso la filosofia, che abbiamo più volte lodato nei pedagogisti. Tutti si accapigliano per dimostrare i vantaggi o i danni dello studio della tale o della tal'altra lingua; e nessuno pensa di rifarsi da questo più naturale e più ovvio principio: che cosa è una lingua? Qual'è il rapporto della lingua allo spirito? — Le

questioni non possono arrivare alle loro vere soluzioni, se non partono dai principj.

Una lingua è la forma dello spirito d'un popolo; la lingua, in genere, è la forma dello spirito. Senza la lingua il pensiero, e non solo il pensiero, ma tutto ciò che si passa nello spirito umano è un tal contenuto, che come semplice contenuto, senza la sua forma, è una pura astrazione. Ma tutto ciò che nello spirito non è pensiero, non è reale per lo spirito; tutto ciò che si rivela allo spirito è pensato. Il sentimento come tale non si avverte, non si percepisce; bisogna che si traduca in caratteri intelligibili, sia pensato. D'altra parte pensare si può, in quanto il pensiero ha la sua espressione, la sua forma; la forma del pensiero è la lingua; dunque evidentemente la forma reale concreta dello spirito in generale, è la lingua. Provatevi a pensare senza linguaggio; è impossibile. Se pensare è cogliere la differenza nell'identico, pensare non si può senza il linguaggio, che nella psicologia segna appunto il passaggio dalla rappresentazione singola al concetto, dal differente all'identico.

Or dato tale inscindibile rapporto di forma e contenuto tra spirito e lingua, è chiaro che la questione dello studio delle lingue deve rifarsi da un criterio storico. Vale a dire: prima di tutto voi volete insegnare in Italia, la lingua italiana; e insegnare questa lingua,—già questo si ammette generalmente, — significa formare lo spirito: con qual forma?

Con la forma spettante allo spirito italiano, diversa dalla forma spettante allo spirito francese, diversa dalla forma spettante allo spirito tedesco ecc. Infatti nessuna prosa italiana sarebbe peggiore, non dico di quella che accogliesse le forme etimologiche francesi o tedesche, ma le sintattiche. E nelle forme etimologiche e sintattiche è tutta la individualità di una lingua. La forma spettante allo spirito italiano è la vivente lingua d'Italia appunto pel criterio storico, che mi dice che lo spirito anche in Italia ha avuto una storia dal 300 a questa parte e ha camminato; e non può quindi esser rimasta ferma la forma, di cui lo spirito è l'inseparabile contenuto. Ma per la stessa ragione per cui ogni produzione dello spirito è essenzialmente la sua storia; la lingua vivente d'Italia si adegua alla lingua veramente storica d'Italia, dalle origini in poi. Qualche cosa, nel corso del tempo è andata morendo; ma la parte sostanziale è sopravvissuta; il genio particolare, come si dice, è sempre quello; come nella vita dell'individuo mutano i *mores,* rimane sempre costante incancellabile una propria individualità, un certo temperamento, che è la parte essenziale delle caratteristiche dell'individuo; per cui si può dire che il lupo cangia il pelo, ma non il vizio. Quindi è saggio consiglio dare a studiare oltre la *prosa viva*, anche la prosa storica, senza il cui fondamento è molto difficile che la prima acquisti e conservi una vera e schietta fisonomia d'italianità. Per la stessa ragione,

per la quale, oltre il Manzoni, va letto Dino e il Machiavelli e il Galilei, va pur letto Cicerone e Platone, che ci dànno la nostra lingua stessa vivente in uno stadio più remoto, del suo perenne svolgimento. Ben aveva ragione il sec. XVIII di combattere lo studio delle lingue classiche; perchè col suo spirito antistorico non intese punto nè che fosse una lingua, nè che fosse la storia d'una lingua; ma il combatterlo un'altra volta nel secolo, che ha speso tutta la sua attività a correggere con la storia le teorie astratte del passato, è un vero anacronismo: tanto più grave in Italia, dove quel solitario del tempo suo, che fu il Vico, unico in tutto il secolo XVIII, intese non solo il valore della storia in generale, ma intuì meravigliosamente anche la vera teoria del linguaggio.

Formare lo spirito italiano non è impresa da patrioti, o da letterati retori, da cruscanti o che so io; ma la prima e la suprema opera dell'educatore, in quanto semplice educatore. Formare lo spirito italiano in Italia significa nè più nè meno che formare lo spirito, dare una forma allo spirito, che senza nessuna forma non esiste, non può avere nessuna realtà concreta. Che questa forma ha da essere la italiana e non la francese nè la tedesca nè altra, è una necessità naturale e sociale, indipendente dall'opera dell'educatore.

Ma formare lo spirito italiano, cioè imprimere nello spirito la forma o la lingua italiana, equivale, per

ciò che si è detto, a fare studiare la lingua nella sua realtà storica, e rimontare quindi per lo meno al latino; ma molto meglio, anche al greco, non solo perchè le due lingue rampollano da un medesimo ceppo più antico, ma e per la influenza grandissima della greca sulla latina nel periodo storico. « C'est une erreur,— diceva testè egregiamente un insigne filologo, — c'est une erreur de croire que nos professeurs se proposent d' enseigner le latin et le grec. Il s'agit bien de latin et de grec! La vérité est qu'ils enseignent le français et rien que le français » (1). Ma perchè insegnano il francese e nient' altro che il francese? Per la famosa ginnastica della mente, per avvezzare questa alla proprietà dei termini francesi, alla precisione del linguaggio, alla selezione delle idee, come questo insigne filologo ed altri valenti sostengono, e come io stesso altra volta mi sforzai di dimostrare? (2) O meglio: principalmente o solo per cotesta ragione?

Questa sarebbe, del resto, una ragione per consigliare lo studio del latino e del greco; ma quante altre ragioni non si adducono pure, e non meno sode, per sconsigliarlo? Vantaggi da una parte e svantaggi dall'altra facilmente si controbilanciano,

(1) Cit. dall' amico prof. Luigi Gamberale nelle sue acute osservazioni sull'*Insegnamento classico o moderno*. Spoleto, 1899, pag. 9.

(2) Vedi il mio opuscolo: *Educazione classica*. Castelvetrano, Lentini, 1896.

e non possono costituire quindi, nè gli uni nè gli altri, vere e proprie ragioni scientifiche.

Ma io dico: il nostro spirito è sostanzialmente lo spìrito greco-romano giunto a un certo grado del suo svolgimento; esso può essere quello che dev'essere, in quanto è lo stesso spirito greco-romano maturato fino a cotesto grado di svolgimento; e se lo spirito è concreto in quella sua particolar forma, che è la lingua, lo spirito nostro, italiano e moderno, acquista la sua forma reale rifacendo in se lo spirito greco e romano con la sua lingua relativa. Qui non si tratta di essere in un modo o in un altro; in un modo migliore per un verso o per un altro; ma di essere o di non essere. Lo spirito moderno è, in quanto racchiude in sè lo spirito antico; ma nè lo spirito moderno nè lo spirito antico si ritrovano fuori delle lingue, delle loro forme concrete. So bene che non si sarà disposti a menarmi buona questa ragione, per cui io credo che la pedagogia debba propugnare l'insegnamento delle lingue classiche; ma non è questo il luogo opportuno a trattarla ampiamente e confermarla con considerazioni di fatto. Non voglio per altro tralasciare di esprimere anche qui la mia ferma convinzione, che la pedagogia è una scienza, non un'opinione; e che la discussione presente è possibile con argomenti più o meno plausibili per entrambi le opposte tesi, appunto perchè essa avviene al di fuori della pedagogia scientifica. Per me, come procurerò altrove di comprovare, l'u-

nico principio pedagogico a sostegno degli studj classici è quello della storicità essenziale del sapere; principio che dà luogo però a una teoria, che non è una dottrina opinabile.

Se tutti non convengono della necessità degli studj classici per l'apprendimento sicuro e consapevole, cioè pel vero apprendimento della lingua nazionale, tutti però son d'accordo intorno a ciò che è pur conseguenza delle osservazioni ora fatte sulla natura della lingua: essere cioè *possibile* accompagnare lo studio della lingua nazionale con quello delle classiche. Ma ciò che tutti non vedono è appunto l'impossibilità di accompagnarlo con quello delle moderne straniere. Questa impossibilità c'è; ed è ad augurarsi che l'avvisino quanti aspettano l'esito dell'esperimento che si vien facendo per una graduale riforma dei nostri licei. Essa discende dal concetto stesso di lingua come forma concreta dello spirito. La forma è unica, e non può non essere unica. Pigliate un pezzo d'argilla e plasmatela come volete; ma non le potrete imprimere mai più che una forma. Se volete farne contemporaneamente un orciuolo e un mattone, non farete nè l'orciuolo nè il mattone. Il volere contemporaneamente dare due forme a una stessa materia, è uno di quei propositi vani che rompono inevitabilmente nello scoglio (come dire?) della metafisica. Aristotele per primo l'ha detto: la *realtà* consiste nel singolo, unione necessaria della materia e della forma; vale a dire

non v'ha materia senza la *sua* (epperò *unica*) forma; nè v'ha forma al di fuori della materia. Dunque voi avrete dato realtà allo spirito, quando gli avrete dato la forma sua, la forma che gli spetta per la società in cui viene a trovarsi. Ora tra italiano. latino e greco c'è identità, unità di forma; ma tra l'italiano e le altre lingue moderne c'è differenza, alterità, repugnanza: c'è repugnanza già tra italiano e francese; ma la ripugnanza doventa davvero deleteria tra l'italiano e il tedesco. L'italiano e il francese hanno almeno una comunanza d'origine; nè sono gravi le differenze, — che pur ci sono nè trascurabili, — e lessicali e grammaticali; ma l'italiano e il tedesco sono proprio le forme correlative a due spiriti assolutamente differenti e per il lessico e per la grammatica. E come si può pretendere di imporre due lingue così ripugnanti, due forme così differenti a uno stesso soggetto ancora nel periodo della sua formazione? Perchè si tratta appunto di questo nella scuola secondaria: non si sa ancora la lingua nazionale, non si è maturi ancora nel maneggio di essa, lo spirito ancora non è formato. E la forma diversa entrando in lotta con la precedente già finora studiata, quale miglior frutto può produrre di quello che s'avrebbe da chi s'affannasse a dare a uno stesso pezzo di argilla due forme insieme, e quella d'un orciuolo e quella d'un mattone? Senza dire della ripugnanza che viene ad esserci anche tra il francese e il tedesco; per cui si

tratterebbe proprio di un *bellum omnium contra omnes*, con quel vantaggio di ciascuna lingua che è facile immaginare. E già non c'è bisogno di tirare a indovinare: da qualche anno si fa l'esperimento del francese nel ginnasio, e tutti sanno quanto poco si profitti e nel francese e nell'italiano, se già non s'intende per sapere l'italiano lo scrivere scorretto e impacciato, proprio ormai della nostra scuola liceale, scrivere che dimostra ai ciechi quanto *informe* sia ancora lo spirito dei nostri giovani; e per sapere il francese, il non esser capace di leggerne esattamente una sola parola.

Le lingue moderne sono incompatibili con l'italiana nel periodo formativo dello spirito, proprio della scuola secondaria. Bisogna che si consolidi, quanto è possibile la forma italiana, che cioè si formi, si concreti lo spirito, perchè questo spirito si provi poi a studiare altre lingue, altre forme; le quali, — s'intende, — non s'ingenereranno più come forme nello spirito giá formato; ma vi entreranno come semplice contenuto, non altrimenti di qualunque altra materia di conoscenza.

Ma la lingua tedesca oggi è indispensabile a chi vuol profittare degli studj universitarj. D'accordo. Sennonchè io ho conosciuto all'università due sole specie di giovani: una di quelli che avevan voglia di profittare, e un'altra di quegli altri che non avevano altra voglia se non di raggiungere la laurea. I primi accortisi presto da sè o avvertiti sul bel principio

dai professori che era necessaria, a chi volesse fare qualche cosa di buono, la conoscenza del tedesco, si dànno subito a studiarlo da sè o con l'aiuto di qualche docente libero, e dopo pochi mesi sono in grado di leggere in quella lingua gli scritti relativi alla materia, che è oggetto speciale de' loro studj, e poi a poco a poco s'impratichiscono in modo di leggere anche i poeti; e qualcuno si conduce tanto innanzi da affrontare l'esame di abilitazione all'insegnamento della lingua. Gli altri sentono dai compagni e dai professori la stessa canzone della grande utilità del tedesco; ma essi non leggono nè i libri italiani nè i francesi; e sarebbe ben curioso che si invogliassero ad apprendere ancora un'altra lingua per poter leggere i libri, che non leggerebbero mai! Queste sono le due classi di giovani, che incontri,—per questo riguardo,—all'università; io non ve n'ho conosciuti che pigliassero sul serio gli studj e si scorassero per quattro o cinque mesi di applicazione alla lingua tedesca, come strumento degli studj stessi.

Perchè non si pensa piuttosto quanto è necessario che i giovani licenziati dalle scuole secondarie sappiano veramente scrivere la loro lingua; cioè, sappiano veramente pensare? Ancora non siamo arrivati a questo; e questa è una necessità ben più urgente che non quella tale infarinatura di modernità, che possono promettere questo francese e que-

sto tedesco cui si dà facoltà di invadere i licei (1). L'esperimento non può riuscire se non funesto ai licei scelti; ma se dev'essere esperimento, se ne attendano almeno i risultati. Nè questi si possono ottenere dopo un anno, e nè anche dopo due che s'è fatta la riforma; perchè il vero indice del vantaggio o del danno sarà sempre la composizione italiana alla licenza liceale; e a rilevare in essa un progresso o un regresso è necessario, pare a me, almeno un decennio. E se s'aspetterà un decennio, si vedrà,— non ne dubito,—che quei licei messi alla prova ci sconsiglieranno la riforma.

Nella scuola secondaria classica bisogna formare la mente: questo è il principio da cui occorre sempre partire. Se questo principio non si ammette, distruggiamo la scuola classica, e facciamo le scuole reali, cioè contentiamoci di una formazione mentale inferiore, come ora facciamo nelle scuole tecniche; su cui, del resto, son noti i giudizi di matematici insigni come il Betti, il Brioschi e il Cremona. Ma se il principio si ammette, non sono lecite riforme che, alterando essenzialmente l'indole della scuola classica, rendono impossibile il suo fine proprio, che è quello di una formazione superiore della mente per renderla atta

(1) Si annunzia ora prossima l'introduzione della lingua spagnuola nella scuola secondaria: perchè questa pare debba servire anche di preparazione..... all'Argentina. E in verità se si va innanzi sulla via per cui ci siamo messi, la scuola secondaria sarà destinata fra non molto a fornire il principal contingente all'emigrazione!

alle ricerche più alte, e nelle scienze naturali e matematiche, e nelle morali. I temperamenti e le mezze misure in questo caso non possono riuscire se non funeste: meglio nessuna scuola secondaria, che una scuola secondaria che *sformi* lo spirito, che è ciò che importa sostanzialmente per ogni maniera di studj superiori.

Ma torniamo all' argomento nostro. La riforma, che abbiamo criticata, vien fatta a spese del greco, delle matematiche e della filosofia. Di quest'ultima specialmente, ma anche delle prime due, ridotte nell'ultimo anno,—per non aumentare l'orario oltre le 25 ore, a cui sale in tutte le classi dalle 24 prescritte nell'ultimo regolamento generale,—a corsi complementari facoltativi. Pel greco, *transeat;* bene o male se n'è discusso, se n'è messo in dubbio l'opportunità: ma la matematica; finora tutti sono stati d'accordo a giudicarla una materia fondamentale, insieme coll'italiano e col latino, nel liceo; e con tutte le ragioni. Come la si condanna a una tale *deminutio capitis,* senza degnarsi neppure di motivar la sentenza? Lasciarla obbligatoria in terzo anno per quelli che vorranno inscriversi alla facoltà di scienze, è lo stesso che proscriverla realmente dal 3° anno della scuola liceale, perchè l'obbligo per la facoltà di scienze fa della matematica in 3° anno non più uno strumento di formazione mentale, ma un grado di vera propedeutica scientifica.

Quella però che esce dalla minacciata riforma gene-

rale, già in parte attuata, davvero malconcia, è la filosofia, proprio l'antica *omnium artium regina,* ridotta ad essere appena tollerata nell'istituto, che prende nome dalla scuola di Aristotele! Ma che dico tollerata! La filosofia di fatto viene dalla novissima riforma espulsa dal liceo, e però io non mi son proposto la questione dei *limiti* dell' insegnamento filosofico, ma ho cominciato dalla domanda: perchè si deve insegnare la filosofia nella scuola secondaria classica? La filosofia figura nello specchietto sopra riferito, come le *comparse* sui palchi scenici, o presso a poco, e già le si minaccia lo sfratto assoluto, come s' è visto. Siamo ben lontani dalla generosa legge del 13 novembre 1859!

Fra non guari questi licei d'esperimento insegneranno ai seguaci della pedagogia positiva, che la filosofia, mentre costringe a far di meno del greco o della matematica, non dà agli esami di licenza nessun risultato, che possa menomamente giustificare la spesa che una cattedra speciale per essa importa allo stato: e diventerà opportuna una sentenza di morte, analoga a quella votata dal Parlamento nel 1872 contro la Facoltà di teologia. I risultati saranno accertati e comprovati, e nessuno potrà trovare a ridire, meno di tutti gl'insegnanti di filosofia, i quali dovranno sinceramente e filosoficamente confessare di non aver potuto cavare nessun costrutto da un insegnamento affrettato della psicologia, della logica e dell'etica in un solo anno, pur con 4 ore

settimanali. E così la filosofia, prima costretta a ritirarsi dalla 1ª classe liceale alla 2ª, ora dalla 2ª alla 3ª, da questa finalmente dovrà ancora ritirarsi più in su, all'Università, in una Facoltà che d'altra parte sarà deserta, per la semplicissima ragione che oggi la frequentano solo gli aspiranti all'insegnamento filosofico nei licei.

E in verità, restringete quanto volete il programma di filosofia; se volete insegnare veramente filosofia e non una serie scheletrica di idee senza vita e senza luce, voi non riuscirete a restringere di tanto il programma, che lo possiate svolgere con qualche frutto in un solo anno, innanzi a una classe di giovani venuti su, per tutto il periodo formativo della loro mente, senza essere stati mai invitati alla riflessione filosofica, e che dalla filosofia non attendono quindi accenni di dottrine, ma analisi penetranti e schiarimenti davvero fondamentali. La filosofia dava già insufficienti risultati coll'orario di 6 ore, e distribuita in un periodo triplo di tempo, costretta, com'era già, a contentarsi alle idee più semplici, più elementari, cioè meno filosofiche: tutti i problemi veri e in psicologia e in logica e in morale non si dovevano nè anche accennare per non render nullo lo scarso frutto, che le angustie del tempo lasciavano solo sperare. Ora si dovrà tagliare anche su coteste idee più semplici, più elementari, che, per soprassello, gli alunni non avranno agio di meditare e maturare per conto proprio. Se qual-

che dubbio, se qualche difficoltà, come ne capita sempre, sorgerà qua e là nella mente dei discenti, l'insegnante non potrà soffermarsi mai, — e addio filosofia!

Ma a che sforzarsi di dimostrare ciò di cui tutti son persuasi? Chi crede più che la filosofia sopravviverà nei nostri licei all'esperimento, di cui si parla? Meglio è, o almeno non altrettanto inutile, ricercare le vere ragioni pedagogiche, che militano in favore dell'insegnamento filosofico, con la sola speranza che esse valgano a svegliare gli amici di esso, non certo a persuadere i nemici. E la ricerca è degna di esser fatta già per se stessa.

V.

La filosofia nella scuola secondaria.

La filosofia nasce con la riflessione, cioè con la vera nascita dello spirito umano, che è essenzialmente riflessione. Nel *Dialogo dell'Invenzione* il Manzoni scrive argutamente: « Dacchè questa benedetta filosofia è comparsa nel mondo, non è possibile a quella parte degli uomini, che chiamiamo colta, il rimanerne affatto indipendente. V'entra in casa senza essere invitata. Non solo s'accettano a credenza... tante deduzioni di questa o di quella filosofia, che diventano poi norme per la pratica; ma s'accettano (in astrattissimo, s'intende) le filosofie intere. Chè, per quanto disprezzo si professi per quelle ragioni ultime buone a nulla, non può essere che i loro oggetti non si presentino alla mente, almeno come curiosità. La cognizione è una cosa di tanto uso,

che, anche agli uomini più attaccati al sodo e nemici delle questioni oziose, salta, o una volta o l'altra, il grillo di sapere donde venga, e che fondamento abbia. E siccome le diverse filosofie fanno sempre girare nell'aria delle risposte a queste domande, così se n' afferra, o qua o là, ora qua ora là, una che vada a genio. Vi sarà certamente accaduto di sentir qualcuno dire: si diverta chi vuole a perdersi negli spazi immaginarj della filosofia: per me non c'è altro di certo, se non quello che si vede e quello che si tocca. È, mi pare, una filosofia che ha il suo riverito nome. Un altro dirà invece: povera filosofia che si condanna a cercare quello che non si può trovare! Il dubbio è la sola scienza dell'uomo. Che non è un'altra filosofia anche questa e abbastanza conosciuta? Un altro dirà all'opposto: l'uomo crede certe cose inevitabilmente, irrepugnabilmente: che serve cercarne le ragioni? Il buon senso m'insegna di restringere l'osservazione e il ragionamento alle cose pratiche, dove il risultato può essere un sì o un no. E non è anche questa un'applicazione d'una filosofia o di due? Un altro dirà ch' è un'impresa pazza il cercare una ragione nelle cose, quando è chiaro che sono governate da una cieca fatalità. E anche questa, volendogli pur dare un nome, non si può chiamare altro che filosofia, giacchè, quantunque non sia altro che uno strascico di religioni assurde, religione non lo è più, nè par che lo possa ridiventare. Si bandisce

la filosofia con dei decreti filosofici; si pretende d'esser padroni di sè, perchè non si fa professione d'appartenere nominativamente a una scola; e s'è... l'ho a dire?...—Poichè siamo qui tra noi...—Servitori senza livrea ».

Ma se il Manzoni ha piena ragione di additare come servitori senza livrea tutta quella parte degli uomini, che chiamiamo colta, il vero è che servitori senza livrea son pure tutti gli altri uomini, che, non appartenendo a cotesta parte colta, son pure uomini: esseri dotati di ragione. Perchè questa è di natura sua, come ho detto, riflessione, consapevolezza di sè; e questa riflessione, questa consapevolezza di sè è già filosofia; filosofia nel suo germe, ma filosofia. Il suo grado corrisponde appunto al grado di svolgimento dello spirito, cui inerisce.

L'anima dell'animale è una lanterna magica in cui si succedono, s'inseguono, s'intrecciano, si fissano, o si dileguano le rappresentazioni senza posa, continuamente. E l'animale, a guisa d'una macchina, si muove ed opera a seconda degli stimoli che queste rappresentazioni esercitano su' suoi centri di attività. Reagisce alle influenze subìte ciecamente, fatalmente, ineluttabilmente. Tale rappresentazione, tal sentimento, tale appetito. Egli sente, percepisce rappresenta a sè, associa le sue rappresentazioni, ricorda; ma non conosce; perchè non può essere spettatore della scena che si svolge perennemente nel suo interno. Vede ma non s'accorge, non sa di

vedere; si muove a una certa vista, perchè la immagine relativa è essa stessa stimolo d'un'azione riflessa; ma non si muove perchè voglia muoversi, per coscienza che abbia del suo vedere. E così, in generale, sente, ma non sa di sentire. Per lui non esiste il sapere, il conoscere, che è un rivelarsi di tutti i fatti psicologici elementari del sentire innanzi a uno spettatore, che nel muto e cieco teatro del cervello animale non esiste. L'animale non possiede la riflessione, la facoltà di ripiegare un'attività sull'attività stessa. Tutte le sue attività, così anche la psiche, hanno un oggetto differente ed opposto alle attività stesse. Sente sempre qualcosa di differente dal sentire; il suo principio sensitivo non doventa mai oggetto di un sentire. Nella notte della sua anima non spunta mai l'alba della coscienza del sentir di sentire; che è prerogativa dell'uomo. E perchè nello sviluppo psicologico si arresta, come a grado più alto, alla rappresentazione, l'animale non ha linguaggio, non ha storia, non moralità, non arte, non religione, non stato: non spirito, insomma. Se sorpassasse tal grado puramente rappresentativo, creerebbe prima di tutto il linguaggio,—anello psicologico intermedio tra il rappresentare e il conoscere, — e poi tutte le altre produzioni dello spirito; cioè acquisterebbe lo spirito, si farebbe animale ragionevole e sarebbe uomo.

Sta precisamente in questo punto la differenza tra l'animale e l'uomo, il principio di quella pe-

renne creazione inesauribile, che costituisce la storia: nel sorgere della coscienza, della forma più elementare di riflessione. L'animale divenuto consapevole di sè è l'uomo; che può dire, a differenza dell'animale bruto: *Io*.

L'io non è se non la riflessione dello spirito sopra di se stesso, e però la coscienza di tutto il contenuto rappresentativo dello spirito. Sulla scena muta della psiche animale tutto il mondo esterno si rispecchia per le rappresentazioni; e lo spettatore che interviene, innanzi a tale scena, nella psiche umana, si trova innanzi non già a una scena vuota, ma alla scena in cui si rispecchia il mondo esterno. Così è che la riflessione non è ripiegamento di un'attività vuota e puramente soggettiva, ma ripiegamento dell'attività su se stessa, qual'è, piena di rappresentazioni; è ripiegamento dell'attività già oggettiva, su se stessa e su gli oggetti, che la costituiscono oggettiva. Nella nascita di questa riflessione, di questo Io, che segna il principio dell'animale ragionevole, vanno ricercati i primi principj della filosofia.

Che è infatti la filosofia? La caratteristica propria della filosofia fra le scienze è questa: che dove le altre scienze hanno un oggetto distinto dallo spirito, essa ha per oggetto lo stesso spirito, che è il soggetto di tutte le scienze; di guisa che, dove le altre scienze sono il prodotto di un'attività transitiva, la filosofia è il prodotto di un'attività rifles-

siva. Le altre sono essenzialmente rappresentazione; la filosofia è essenzialmente coscienza, riflessione. Ma la riflessione, come s'è notato, non può esser vuota d'ogni contenuto; perchè il grado psicologico della riflessione segue al grado delle rappresentazioni; e bisogna che molte e molte rappresentazioni si succedano, perchè l'attività psichica pervenga alla riflessione, all'Io. Così la filosofia, essendo riflessione dello spirito sopra lo spirito, è pure riflessione dello spirito sopra la realtà, in quanto realtà dello spirito, realtà conosciuta dallo spirito. E però è riflessione sullo spirito e riflessione sul mondo, in quanto già rappresentato allo spirito; nell'un caso e nell'altro non un sapere primo, ma un sapere secondo; non un sapere le cose, ma un sapere il sapere: coscienza, insomma, non propriamente scienza.

Ora è possibile che l'uomo si sottragga a questa attività, se essa sostanzialmente è la sua natura propria e la sua vera prerogativa? Come la scienza è un perfezionamento del primo sapere, del sapere rappresentativo, la filosofia è un perfezionamento del sapere secondo, del sapere consapevole di sè, della riflessione. E se per distruggere un albero è necessario estirparne fin le radici, per liberarsi dalla filosofia, bisogna rinunziare all'umana prerogativa della riflessione, e star contento alla condizione degli animali, il che è impossibile a chi pur lo volesse; e tanti sarebbero contenti di po-

terlo! È impossibile, perchè l'essere determinato non può non essere quello che è. L'uomo è riflessione, e si distingue perciò dall'animale; nè anche proponendosi di ritornare animale, può altrimenti proporselo che per la riflessione, cioè adoperando la sua umanità. Così è che la filosofia s'insinua in tutte le scienze, in tutti i ragionamenti, in tutti i discorsi degli uomini: s'insinua una filosofia più o meno elaborata, ma pur sempre filosofia. Una filosofia è immanente in ogni religione; e tutti gli uomini in generale, hanno una religione. E ognuno si forma, colto e non colto, una propria concezione della vita, pessimistica od ottimistica, materialistica o spiritualistica. L'uno dice: la felicità non alberga su questa terra, e tutti siamo nati a soffrire; un altro sentenzia che la vita è gioia continua, e che il male ce lo creiamo noi, coi nostri errori; uno non sa vedere altro nella vita, che i piaceri materiali, l'utile prossimo, e scrolla le spalle innanzi a tutte le idealità, persuaso che *le son tutte storie;* un quarto, al contrario, sente l'assoluta vanità di tutti i beni materiali, e aggrega al gregge di Epicuro chi corre dietro ad essi. Così ogni momento ci occorre di sentire sulle labbra della donnicciuola un proverbio pregno di sapienza popolare, naturale, spontanea: che è una riflessione filosofica. Gli esempj sarebbero inutili: i proverbj sono come altrettante *degnità* filosofiche, del genere di quelle onde Vico apre la sua *Scienza Nuova*. E quale persona dell'infimo volgo, civile o

barbaro, non è pronta, all'occasione, a spifferarvi il suo bravo proverbio? E il proverbio, come ogni proposizione filosofica, non è se non il prodotto di una riflessione dello spirito su se stesso, cioè sulla esperienza precedente; che è come dire su tutta la serie delle rappresentazioni già avute. Quella stessa riflessione che ci fa dire *Io*, ci fa creare il proverbio e ogni proposizione filosofica; perchè il soggetto, ritornando su se stesso per dire io, è naturalmente posto a fronte non degli oggetti della esperienza, ma della esperienza stessa già avvenuta: e riflettere sull'esperienza è già filosofare, come abbiamo notato. Quando già c'era, scrive Aristotele, poco meno che tutto il necessario e il richiesto al comodo e al ben essere, allora si cominciò a filosofare (1). Infatti, quando gli uomini non hanno ancora il necessario della vita, sono costretti a vivere come l'animale, guardando sempre al mondo esterno, che offre loro cotal necessario. La loro vera *umanità* sorge quando essi, non costretti più dai bisogni e dagl'istinti naturali a guardare fuori di sè, avendo accumulata una lunga esperienza sensibile, possono raccogliersi su questa esperienza e incominciare l'opera della riflessione. Ma finchè essi non possono ripiegarsi su se stessi, e sono travolti e trascinati, senza posa, dal turbine delle cose esteriori, essi non possono dirsi ancora veramente uomini; essi non hanno ancora linguag-

(1) Metaphys. A. 2 p. 982 b.

gio, non religione, non società: essi non sono ancora ragionevoli; e si debbono sempre dire animali. L'umanità nasce a un parto col primo nascere della filosofia.

Ora questa filosofia, nata che sia, percorre varj gradi successivi di svolgimento, nello spirito in generale, se non nello spirito di ciascun singolo individuo. Da riflessione passeggiera, irregolare, saltuaria, occasionale, si fa col procedere del tempo salda, regolare, continua; si fissa nello spirito e si organizza. Da questo punto in poi, per opera di chi specialmente vi dedica la propria attività, cresce sempre, si affina, si perfeziona, passando da un sistema in un altro di concezione generale della vita; lavorando sempre ad accrescere e perfezionare la propria umanità dell'uomo, nato a intendere questo mondo, che, non inteso, si rappresenta pure alla psiche di tutti gl'inferiori animali. Chi si ferma a un dato grado, e chi procede più innanzi; ma più schietta, più vera natura umana ha, per ciò che della filosofia s'è detto, chi procede più innanzi.

La scienza, dico la scienza che si contrappone alla filosofia, in quanto veramente distinta dalla filosofia, è prodotto proprio dell' uomo: perchè la scienza, come lo stesso Aristotele notò nell'Etica a Nicomaco, versa sugli universali; e degli universali non è capace se non la mente dell' uomo, che dispone del linguaggio, di quei segni che sono quasi i chiodi,

onde si fissano le rappresentazioni per diventare concetti generali.

Ma la scienza, se non si congiunge con la filosofia, con la riflessione sopra di sè, in quanto scienza, è sempre un primo, non un secondo sapere; è al più un sapere rappresentativo di secondo grado; ma è sempre sapere rappresentativo, analogo a quello degli animali. Il botanico coglie nel suo concetto la rappresentazione di tutte le singole possibili piante di ulivo; ma il fondo, il fulcro del suo concetto è la rappresentazione che del singolo ulivo si disegna pure nella psiche animale. Quello che il botanico può fare e l'animale no, è la classificazione genetica delle piante, è la conoscenza del nesso onde nella natura una specie di piante si collega colle altre, e tutte formano un sistema; ma in ciò lo scienziato finisce di essere puro scienziato, facendo la filosofia della botanica. La scienza, in quanto pura scienza, è rappresentazione della realtà allo spirito, rappresentazione si può dir sempre immediata, perchè esclude la riflessione, la filosofia; e di rappresentazioni immediate consta pure la vita psichica degli animali. Puoi vedere con l'occhio nudo, o con l'occhio armato di microscopio; ma in ogni caso si tratta di visione.

La scienza, per altro, appunto perchè specifica creazione dell'uomo, non si può sottrarre, per quanti sforzi si facciano, alla filosofia, che è l'atmosfera propria dello spirito dell'uomo. E non ci vogliono

molte parole a dimostrarlo. La storia di ogni scienza c'insegna che le sue origini sono nella filosofia; dalla quale non s'è staccata, e non s'è tenuta e non si tiene distinta, se non per una critica filosofica. Il vero aristotelico non è Simplicio nel Dialogo dei Massimi sistemi, ma Lionardo Salviati; e se Simplicio combatte la scienza in nome della filosofia aristotelica, il Salviati ha ragione di affermare « che noi aviamo nel nostro secolo accidenti e osservazioni nuove e tali, ch'io non dubito punto che, se Aristotile fosse nell'età nostra, muterebbe opinione; il che manifestamente si raccoglie dal suo stesso modo di filosofare » (1); venendo per tal modo a dire che le armi adatte a combattere l'aristotelismo in fisica, erano apprestate già da Aristotele stesso. E così ogni scienziato d'oggi, che incomincia ogni anno il corso delle sue lezioni o si parte in ogni scrittura da una dichiarazione di guerra contro l'apriorismo e da un inno all'esperienza, che altro fa se non filosofare? La stessa critica guardinga e consapevole che deve guidare il ricercatore nell' accertamento genuino dei fatti, non è sempre una muta filosofia anti-aprioristica? Perchè se una filosofia è l' apriorismo, non si vede perchè o come taluno s' induca a credere che non sia un'altra filosofia l'aposteriorismo. — Dunque l' origine e il progresso di ogni scienza, per quanto si voglia tener pura da ogni filosofica labe, è essenzialmente connessa con la fi-

(1) *Dial.* cit.; giornata I.

losofia. Nè basta: non solo la pretesa scienza pura ha bisogno di questa filosofia formale, che sia critica scorta della scienza, metodo, e non propriamente contenuto scientifico; ma la filosofia ostinatamente s'infiltra nello stesso contenuto della scienza. Ed ecco in meccanica la valutazione delle energie, delle forze latenti, che presuppongono una intuizione dinamica del mondo, e una critica quindi della concezione cartesiana e spinoziana dell'estensione, attributo diverso ed opposto del pensiero, dell'attività. Ecco in fisiologia, — in quella che oggi la pretende di più a sperimentale,—spuntare il principio che la funzione crea l'organo, e proclamarsi quindi,—inconsapevolmente o no, non importa,—una concezione teleologica, almeno, della vita organica. Ecco la matematica invitarvi a concepire lo spazio infinito e le quantità infinitesimali, richiamandovi a due delle più profonde intuizioni della filosofia: l'infinità del mondo e il monadismo di Leibniz. — Ecco la chimica obbligata a partire dalla concezione dell'atomo, partecipando di una veduta se non della moderna, dell'antica atomistica. Ecco tutte quante poi le scienze morali aver d'uopo, per la costituzione stessa del loro oggetto, di presupposti filosofici, che ne dimostrino il fondamento.

Dov'è opera dell' uomo, creazione dello spirito umano, in quanto umano, ivi sono più o meno visibili le tracce della filosofia. E se è stato ben detto che l'uomo è un animale politico, io non sarei alieno

dal definirlo altrimenti un animale filosofo. — Filosofi si è per natura o per arte; nel primo modo lo si è tutti; nel secondo modo chi non vuol esserlo, non può trarre d'altronde i motivi del suo non volere, che dalla filosofia stessa. E la filosofia in generale non è se non una funzione propria della riflessione, caratteristica dell'uomo.

Fermato questo punto, la questione riducesi a ricercare se per una formazione dello spirito qual'è quella che si prefigge l'istruzione classica, ci si possa accontentare della filosofia che tutti per natura posseggono, o se occorra invece sviluppare con l'arte questa specie di attitudine innata.

Emmanuele Kant disse che ufficio dell'educazione è trasformare l'animale in uomo, ovvero l'*animal rationabile* in *animal rationale*. E tutti gli altri fini preposti dagli altri pedagogisti all'educazione sono tutti compresi in questo principio di Kant; perchè si intende agevolmente che, a seconda del diverso concetto che ci facciamo dell'*animal rationale*, a seconda della differenza specifica che gli attribuiamo, il principio kantiano in pratica viene variamente determinato. Ma è pure evidente, che quella sola pedagogia si potrà dire scientifica, la quale ricavi il suo fine non da un concetto arbitrario e soggettivo dell'uomo e delle sue note caratteristiche, ma dal concetto necessario ed universale, oggettivo e veramente scientifico dell'uomo stesso. L'arbitrio, la veduta soggettiva, l'*opinione* (δόξα), come già di-

mostrò Platone nel *Protagora*, non è ammissibile nella scienza (ἐπιστήμη). E ove questo concetto si attinga, il fine è il concetto stesso dell'uomo.

Ciò vuol dire, che l'educazione deve proporsi di attuare nell'educato il concetto dell'uomo. Questo a me pare il primo principio della pedagogia, che pretenda al titolo di scienza. Qualunque altro fine, per quanto saggiamente ragionato, non può apparire a rigore se non un capriccio. Cotesto fine, per usare ancora il linguaggio kantiano, è un fine *costitutivo*, non *regolativo*, perchè desunto dall'essenza stessa dell'uomo, non estraneo alla sua natura e a lui lampeggiante da lungi come un ideale, che gli serva di faro. Le vere regole, le vere leggi non possono essere se non costitutive, immanenti nella natura del soggetto stesso cui si riferiscono. Altrimenti non hanno verun legittimo fondamento.

Ma dire che il fine dell'educazione coincide col concetto dell'uomo non è dire ancor nulla di concreto. Qual'è il concetto dell'uomo? Qual'e l'uomo a cui l'educazione deve mirare?

Kant disse profondamente: l'*animal rationale*, in quanto si distingue dal *rationale*: cioè l'animale realmente ragionevole, contrapposto all'animale capace di ragione; l'animale dalla ragione spiegata, compiuta, contrapposto all'animale dalla ragione più o meno involuta e incompleta. Sicchè il concetto dell'uomo corrisponde al *vero* uomo, in quanto animale dalla ragione sviluppata, animale che ha svi-

luppato le attitudini speciali, che fanno di lui un uomo. Questo *vero* uomo non si riscontra in ciascuno dei bipedi implumi che popolano le cinque parti del nostro mondo; non dico di quelli che sono tuttavia da educare, ma dei già educati, degli adulti. Anzi novantanove su cento essi sono ben lontani dal rappresentare il *vero* uomo; il quale, in quanto *vero*, ha una certa tinta d'idealità, di un'efficacia perennemente operosa. Eppure il concetto dell'uomo è quello, nè soffre correzioni. L'uomo è un animale ragionevole; nessuno ne dubita. Ma non perciò tutti gli uomini sono ragionevoli, nel rigore del termine; quanto a me, se tutti lo fossero, mi fo lecito credere che non avrei bisogno di scrivere in difesa dell'insegnamento filosofico! Diogene sospettò che questo *uomo*, questo benedetto ragionevole, lo si avesse infine a trovare con l' aiuto d' una buona lanterna; e tentò. Ma la storia non dice, nè io credo, che vi riuscisse. Chi per un verso, chi per un altro smentisce la definizione dell'uomo; ma resta pur tuttavia invitta la nostra fede in tale definizione; segno, che per la mente umana non la definizione è sbagliata, ma sono sbagliati i singoli individui, che in tanti e varj modi vengono meno alle promesse che le loro sembianze continuamente ci fanno. Sono sbagliati, non che sbaglino; non che siano uomini e non facciano ciò che dovrebbero; ma non sono uomini.

È vero ad ogni modo, — chi non voglia guardar

troppo pel sottile, — che tutti gli uomini sono ragionevoli, in quanto più o meno si distinguono dagli animali bruti, appunto per la caratteristica della ragione. Epperò effettivamente la vecchia definizione è vera. Tutti sono ragionevoli, ma non sono *veramente* ragionevoli; sono tutti uomini, ma non sono ciascuno il *vero* uomo. Ora la *natura* ci dà semplicemente gli uomini; l'*educazione* ci deve dare i veri uomini; perchè l'educazione, essendo opera umana, non può togliere d'altronde il suo fine sicuro, se non dal concetto.

Così, nota essenziale della ragione è il linguaggio. La ragione, come quel complesso di fatti psicologici proprj dell'uomo, che s'iniziano col ripiegamento dello spirito sopra di sè, con la nascita del vero spirito come coscienza, la ragione, dico, presuppone il linguaggio. Ora, certo, nè anche gli accademici della Crusca si può dire a rigore che posseggano tutta una lingua; ma ciò non importa che accademici e non accademici non posseggano quello strumento necessario del pensiero, che è privilegio dell'uomo. Ma ufficio dell'educazione è di fare acquistare quanto più ricca e precisa è possibile la lingua; appunto perchè la lingua è strumento del pensiero; e quanto più e meglio si pensa, tanto più si è uomini.

Così parimenti è da dire di tutte le altre note essenziali della ragione: la quale è, per es., moralità e però l'educazione deve proporsi, come vide Her-

bart, un fine morale. Anzi per Herbart, per una di quelle vedute particolari che nuocciono al carattere scientifico della pedagogia, la virtù era lo scopo di tutta l'educazione, la meta a cui tutti gli studj si dovrebbero indirizzare.

Oggi, al contrario, tutti vanno dietro allo Spencer, che dell'educazione fa scopo unico l'utilità (1), e a tutti gli studj preferisce gli scientifici, in quanto essi ci apprendono *come vivere* (2), cioè ci additano l'utile. Il vero è che scopo dell'educazione è tutto l'uomo, qual esso realmente è; col senso dell'utile e col senso morale, colla riflessione filosofica e col senso estetico: con tutto ciò che è essenziale alla sua natura.

E come, essendo pur dato dalla famiglia e dalla società quel linguaggio che è lo strumento del pensiero, non si può concepire una scuola che non elabori questo primo acquisto e lo perfezioni secondo il concetto dell'uomo; così non si dovrebbe concepire una scuola che, pretendendo di formar l'uomo, dimenticasse o volesse dimenticare la filosofia.

Perchè è tanto essenziale il linguaggio alla mente *umana*, quanto la riflessione filosofica. L'uomo deve parlare (prima di tutto seco stesso) per pensare; ma per pensare l'uomo ha pur bisogno di riflettere. E

(1) Vedi il primo capitolo di *Educazione intellettuale, morale e fisica*, trad. Fortini-Santarelli, Firenze, Barbèra, 1892; specialmente pp. 8-9.

(2) Ivi p. 8.

se il linguaggio primo, acquistato in famiglia e in società, senza l'opera speciale dell'educazione, non basta, non si vede perchè deva o come possa bastare una prima riflessione, quale dalla natura ci è apprestata, o quale nella vita si può formare, senza una speciale educazione.

Le scienze naturali è bene che nella scuola secondaria si facciano studiare, non per quelle cento cognizioni, che possono fornire; ma, come ognuno pensa, per l'abito all'osservazione che aiutano a formare. E certo la ragione non è solo riflettere, ma prima di tutto osservare; e riflettere è in quanto prima è osservare. Ma tutti osservano, anche senza studiare le scienze naturali; le quali affinano, rendono più precisa e vigorosa questa naturale attitudine.

Così pure le matematiche nell'istruzione secondaria classica non possono entrare per il loro contenuto scientifico, la cui importanza si limiterebbe, tutt'al più, a propedeutica alla facoltà di matematica e scienze naturali (dove del resto s'incomincia quasi da capo!) ma per l'immenso valore formale che hanno come esercizio logico astratto. E poichè alla ragione è essenziale cotesto esercizio di ragionamenti astratti (e non solamente alla ragione come puramente teoretica; perchè, come è stato bene osservato, la forza del carattere è sorretta dalla vigoria sillogistica del pensiero, che rimena tutti i casi particolari ai principj generali), sarebbe pessimo consiglio proscrivere le matematiche dai ginnasio e dal

liceo; nè certo è buon consiglio ridurne i programmi senza gravi motivi; essendo vana pretesa quella di aspettarsi dalla mente un sicuro procedere per la via positiva delle scienze segnata dall'osservazione, dall' esperimento e dall' induzione, senza una non meno sicura abilità di procedere per la via astratta delle deduzioni sillogistiche (1).

Ma, infine, la mente che pensa esprimendo il pensiero mediante il linguaggio, la mente che osserva costruendo la scienza, la mente che trae le illazioni dalle premesse, la mente insomma che pensa (lingue) sinteticamente (scienze naturali) e analiticamente (matematiche), è essenzialmente la mente che riflette. Perchè al di qua della riflessione, ci sarà il puro rappresentare, ci sarà la psiche animale; ma non c' è il linguaggio, non c' è lo sperimento e la induzione (sintesi), non c'è il raziocinio (analisi) non c'è, in una parola, la ragione. La quale è linguaggio, induzione e deduzione in quanto è ragione, o riflessione; e riflessione o ragione in un dato tempo, cioè in seguito a una data formazione storica, la cui riflessione (coscienza) è la *storia*.

Ora, se s' intende a questo modo l' ufficio della scuola secondaria classica, che cioè essa deva formare lo spirito per le ricerche più alte del sapere,

(1) L' induzione e la deduzione sono come il concavo e il convesso di una circonferenza; la quale non forma il concavo senza formare insieme il convesso: perchè le due formazioni sono sostanzialmente una formazione unica.

— a cui è naturale che si dimostrino generalmente impreparati quanti provengono dalla scuola tecnica,—l'insegnamento della filosofia s' impone necessariamente. Lo studio delle lingue senza quello delle scienze sarebbe difettoso; come difettoso sarebbe lo studio delle scienze senza quello delle lingue; ma difettosissimo è quello delle lingue e delle scienze senza quello della filosofia. Perchè, ripeto, lo spirito umano è ciò che mirano a svolgere e perfezionare le lingue e le scienze, in quanto prima di tutto è ciò che può svolgere e perfezionare la filosofia.

Qui non posso appellarmi se non ai filosofi; e me ne spiace per la sorte della causa che ho preso a difendere; ma non conosco altri giudici. Creda altri ciò che in Italia si vien predicando da trent' anni in qua, che la pedagogia debba rifarsi dalla esperienza, in omaggio al metodo sperimentale (1).

A me pare che chi aspetta la soluzione dei problemi pedagogici dagli esperimenti e dalle inchieste

(1) Son noti in Italia gli scritti del Gabelli e del Villari; il quale fin dal 1868 enunciava i criterj di una pedagogia sperimentale; nè si può dire che mai ne abbia trattata altra. Vedi i *Nuovi scritti pedagogici*, Firenze, Sansoni p. 311 e segg. Per altro il Gabelli, che nel 1869 espose gli stessi criterj nel suo libro *L'uomo e le scienze morali* (ristampato nel 1871 a Firenze, dal Lemonnier), ripigliava allora idee già pubblicate nel suo primo lavoro di pedagogia che è del 1866. Vedi Masi, *A. Gabelli* nella *N. Antologia* del 16 ottobre 1861, p. 606 e l' art. *A. G.* nel *Diz. di pedagogia* dei professori Martinazzoli e Credaro, vol. II. Il Gabelli però, consapevolmente o inconsapevolmente, scrisse parecchio anche di pedagogia non sperimentale.

(che sull'esempio dell'Inghilterra, culla dello sperimentalismo, si vengono oggi in Francia pubblicando in molti e grossi e grandi volumi) (1) somigli a quel tale che era sull'asino e l'andava cercando. Contro l'insegnamento della filosofia si è addotto spesso in Italia l'esempio delle altre nazioni; ma pur riserbandoci a saggiare più innanzi la forza di questo argomento, qui voglio notare che l'esperimento non ci può dir nulla dove non si tratta di un oggetto di scienza, ma dello stesso soggetto. — E che volete sperimentare? Lo spirito? Ma prima bisogna conoscerlo; e con la conoscenza dello spirito l'esperienza, nel senso in cui i sostenitori della pedagogia sperimentale l'intendono, non ha nulla che vedere. E può darsi che, come quel tale che era a cavallo dell'asino, se prima di tutto avesse guardato sotto sè, non avrebbe cercato più altro; così lo spirito, se si risolvesse una buona volta a guardare dentro di sè, non solo vi scorgerebbe il necessario e sufficiente alla soluzione de' suoi problemi pedagogici, ma tutto ciò che a una tale soluzione può conferire. E in verità se il problema generale della pedagogia è quello, per servirmi d'una frase felice dello stesso Aristide Gabelli, di formare le teste, queste teste a cui si deve mirare, non si possono per certo conoscere senza guardar dentro alla testa. Che volete sperimentare? O la filosofia c'è nello spirito, o non c'è; se c'è, e voi la trascurate, voi non for-

(1) Vedi l'Appendice.

mate lo spirito. Ora a dimostrarvi che la c'è e intrinsecamente connessa, nell' unità dell' organismo mentale, con tutte le altre produzioni dello spirito, io non posso citarvi fatti; ma invitarvi all' analisi dello spirito, ad accedere, cioè, alla filosofia. I fatti possono essere la conferma; ma è così difficile osservarli genuinamente e intenderli!

Dunque, appelliamoci ai filosofi. Lo spirito è o non è essenzialmente riflessione, in quanto linguaggio, in quanto analisi, in quanto sintesi? Linguaggio, analisi, sintesi, per diversi rispetti, importano *pensiero*. Col solo rappresentare non abbiamo ancora il pensiero, ma non abbiamo neppure linguaggio, analisi e sintesi. Il pensiero vuole prima di tutto la coscienza, cioè la formazione di una attività che si ripieghi sulle rappresentazioni, e le affermi. In quest'affermazione sorge il linguaggio, e insieme il conoscere che è l'immediato prodotto del pensare. L'analisi e la sintesi poi è chiaro che presuppongono necessariamente l' oggetto dell' analisi e della sintesi, cioè l'*affermazione* di un oggetto; affermazione che, come s'è detto, ha per principio la coscienza. La coscienza, adunque, o riflessione è a capo di tutto. Pensate quanto volete e come volete; il principio della vostra attività sarà sempre la coscienza, la riflessione: lo *scire* presuppone sempre, ha per proprio fondamento immancabile, il *conscire*. Avanti al *conscire* c'è quello *scire*, che non è propriamente *scire*, ma rappresentare, rispecchiare: c'è l'animalità

muta, senza sintesi, nè analisi, senza scienze nè matematiche nè naturali.

Ma come le rappresentazioni non sono da noi conosciute (affermate) senza la coscienza di primo grado, così il nostro sapere, questa specie di rappresentazione di secondo grado, non è da noi realmente, veramente conosciuto, senza una coscienza di secondo grado, che è la filosofia. E come le rappresentazioni, non ancor rivelate alla coscienza dalla coscienza stessa, sono nello spirito come se non fossero, cioè non hanno ancora acquistato il lor proprio valore; così il sapere puramente scientifico, se non si rivela dalla coscienza di secondo grado alla coscienza stessa, non ha ancora acquistato nè anche esso il suo proprio valore: è come se non fosse. — Ho distinto solo il sapere scientifico dal sapere primo, dalla prima rivelazione delle rappresentazioni; ma, si sa, tra questo primo sapere e il sapere scientifico si può ancora distinguere il sapere comune con tutte le sue infinite gradazioni. E a ciascun grado del sapere deve naturalmente corrispondere un grado relativo di coscienza. Ma se una scala culmina nella scienza, l'altra culmina nella filosofia; l'una è la scala, nei cui primi gradini è l'animale bruto; l'altra spetta tutta quanta, dall'infimo gradino al supremo, all'uomo, all'*animal rationale*.

Questo ci dice la natura e la costituzione di quello spirito, che tutti convengono doversi formare dall'educazione tipica dell'uomo, quale vien

additato dal suo concetto, cioè dell'educazione della scuola classica. Lo spirito è uno, e se si vuol coltivarlo conforme alla sua natura, lo si deve coltivare in tutte le sue parti, che sono così organicamente connesse.

Ma, si dirà (come qualcuno ha detto), se la filosofia è la coscienza del sapere primo, della scienza, agli alunni del liceo manca la stessa materia prima per lo studio della filosofia: manca la somma dello scibile. Questa oggi è una delle obbiezioni più forti che si muovono all'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria (1), per l'esagerazione e il non retto intendimento del concetto anche da noi sostenuto che la filosofia è la superiore forma spirituale del contenuto apprestato allo spirito dalle scienze particolari. Per cui tutti o quasi oggi sostengono che la filosofia senza la scienza per suo contenuto, è una pura vuotaggine. Ora io credo che qui occorra fare due importanti osservazioni:

I. Cotesto concetto della filosofia si riferisce all'ultimo e definitivo grado della filosofia, che è la metafisica. Perchè quella riflessione dello spirito sopra di sè, onde abbiamo definito il concetto della filosofia, ha sì per oggetto gli oggetti dello spirito

(1) Questa obbiezione è trionfale contro, p. es. il libro di A. ANGIULLI, *La filosofia e la scuola*, Napoli, Anfossi, 1888; in cui si vuol dimostrare che l'insegnamento filosofico è necessario nel liceo per raccogliere in una sintesi organica, nella «concezione di una legge cosmica» la sparsa e varia istruzione scientifica.

già conosciuti per mezzo delle scienze; ma ha anche lo spirito, dentro di cui e per cui ha gli oggetti; ed ha, infine, altresì la relazione dello spirito cogli oggetti. Quindi tre parti della filosofia: 1° conoscenza dello spirito; 2° conoscenza degli oggetti, in quanto già termini dello spirito; 3° conoscenza del nesso tra lo spirito e gli oggetti. Quali di queste conoscenze pedagogicamente precede, e quale segue?

Secondo il principio metodico rosminiano da noi accettato deve precedere quella che non ha bisogno delle altre per essere appresa. Or questa è certamente la conoscenza dello spirito; perchè e il nesso tra lo spirito e l'essere, e l'essere stesso in quanto termine dello spirito, presuppongono manifestamente entrambi lo spirito. Poi: dato che l'essere oggetto della filosofia non è l'essere della scienza, ancor da conoscere, ma l'essere, come si è detto, già termine dello spirito, di esso non si potrà acquistare la conoscenza senza conoscere prima in che modo è divenuto termine dello spirito, qualunque in sè esso sia: perchè esso non è l'essere in sè, ma l'essere correlativo allo spirito; e senza questa correlazione non è quello che ha da essere, in quanto oggetto di questa parte della filosofia: di guisa che la conoscenza del rapporto tra lo spirito e l'essere è necessaria per la stessa costituzione, per la posizione stessa dell'oggetto proprio della conoscenza (filosofia dell'essere). Perciò le tre parti della filosofia pedagogicamente si succedono in questo ordine: *a)* filosofia dello spirito; *b)* filosofia

del rapporto tra spirito e essere; *c)* filosofia dell'essere. Le due ultime parti sono evidentemente la dottrina della conoscenza o gnoseologia, e la metafisica. La prima, la filosofia dello spirito è stata con metodo e organicamente trattata da G. Hegel in un libro che s'intitola appunto *Philosophie des Geistes*. Hegel distingue spirito subbiettivo, spirito obbiettivo e spirito assoluto; il primo dei quali dà luogo all'antropologia, alla fenomenologia dello spirito e alla psicologia; il secondo al diritto, alla morale e allo stato il terzo all'arte, alla religione e alla filosofia.

Ora tutto questo ben di Dio prescinde da tutta la somma dello scibile; per la semplice ragione che lo scibile si riferisce all'essere, e queste parti, che abbiamo ricordate si riferiscono invece allo spirito; che è pure un oggetto, anzi il primo oggetto dello spirito che si ripiega sopra di sè. Nel disegno hegeliano della filosofia dello spirito non si riscontra la logica, perchè la logica di Hegel non è più una semplice funzione dello spirito, ma la metafisica stessa; nè per lui aveva alcun valore la logica aristotelica e formale. Ma dato che un valore questa logica aristotelica l'abbia, essa è una parte della filosofia dello spirito, e prescinde anch'essa da qualsiasi contenuto scientifico. Della psicologia poi e dell'etica, secondo il senso ordinario attribuito a queste scienze dai nostri programmi liceali e secondo il senso loro attribuito da chi ne ha sempre propugnato l'insegna-

mento nel liceo, la prima corrispondende alla filosofia dello spirito obbiettivo. Quanto allo spirito assoluto e programmi e insegnanti si son dovuti sempre accontentare di cenni, per la scarsa cognizione che le nostre scuole dànno d'arte e di religione (grave lacuna, di cui si cominciano a lamentare tristi conseguenze!) e quanto alla filosofia, di riflessioni episodiche, ogni volta che se ne presenti l'opportunità. Giacchè tutto l'insegnamento liceale della filosofia si attiene a questa parte della scienza, la quale, mentre è la propedeutica alle altre due parti, la dottrina della conoscenza e la metafisica, non ha bisogno di quella somma dello scibile, onde si addita il difetto. Si aggira tutto dentro alla cerchia dello spirito, del primo oggetto della riflessione, che produce l'Io. Che cosa è questo Io, centro di tutta la vita intellettiva? La filosofia, che va insegnata nel liceo, risponde a tale domanda, e non ha che vedere colle scienze. La psicologia considera lo spirito in formazione; la logica e l'etica lo spirito già formato nelle due sue forme di spirito teorico e di spirito pratico.

II. Tale conoscenza dello spirito, se è propedeutica alle parti superiori della filosofia, è la coscienza del grado di sapere, o del grado dello spirito dei giovani nella scuola secondaria; i quali per l'educazione e la cultura già ricevuta sono pervenuti in faccia allo spirito, e in faccia così allo spirito teorico come allo spirito pratico. Hanno studiato

e continuano tuttavia a studiare le lingue, rivelazione dello spirito in tutti i gradi della sua formazione: come senso, come rappresentazione, come intelletto, come sentimento, come fantasia, come memoria, come appetito, come desiderio, come volere. Il pensiero per mezzo del linguaggio pensa e nel pensare esprime a sè o agli altri ogni grado della umana psicologia. La lingua stessa ha posto innanzi agli alunni del liceo l'anima umana; l'oggetto onde la psicologia può dar loro la coscienza. Hanno cominciato a studiare e continuano tuttavia a studiare le matematiche e le scienze naturali, procedendo per analisi e per sintesi, secondo il metodo deduttivo e l'induttivo. La logica non è se non la coscienza di tali procedimenti; coscienza che è il coronamento, com'è facile intendere, di quello sviluppo mentale a cui le continue analisi e sintesi possono conferire. Infine, la vita sociale, cui certamente non si saranno per intero sottratti, chiudendosi nella scuola, e in parte la vita stessa di quella piccola società che è la scuola, ma sovrattutto la storia politica e civile, che hanno cominciato e continuano sempre a studiare, li pongono a fronte dello spirito come attività pratica, come creatore della morale, del diritto, dello stato: e l'etica non è se non la coscienza dello spirito come tale. Sicchè la obbiezione che alla filosofia nel liceo manca il contenuto, non regge affatto.

E io ripeto: togliete la psicologia, la logica e l'e-

tica dalla scuola classica e avrete formato uno spirito, che tutto sarà, tranne che spirito. Perchè se lo spirito è essenzialmente riflessione, coscienza, ove la riflessione, la coscienza manchi, ivi mancherà lo spirito stesso. Certo ci sarà sempre la riflessione, la filosofia volgare; ma la filosofia volgare completa lo spirito volgare; e questo spirito non ha bisogno di 5 anni di ginnasio e 3 di liceo per formarsi! La scuola classica vuole formare l' *uomo*, quel tale ragionevole; ma se la ragione è essenzialmente riflessione, come credo di aver dimostrato, proscrivendo ogni parte della filosofia dal liceo, non si raggiungerà per certo lo scopo di formare l' uomo. Cioè si formerà il corpo dell'uomo; ma a questo corpo mancherà la testa, che è il centro della vita.

Vorrei sperare per il bene delle nostro scuole, che queste ragioni fossero seriamente, spregiudicatamente meditate da quanti hanno a cuore l'istruzione della nostra gioventù. *Et refellere sine pertinacia et refelli sine iracundia parati sumus* anche noi, sebbene non crediamo come Tullio di prosequire *probabilia nec ultra quam ad id, quad veri simile occurrit.* (1)

Dalla scuola classica i giovani passeranno all'Università. non più ad esercitare lo spirito per formarlo, ma a servirsi dello spirito già formato, ne' varj ordini di ricerche scientifiche. Quivi il problema dell' insegnamento filosofico si trasforma; nè

(1) *Tuscul.* lib. II. cap. 2. §. 5.

questo è il luogo di occuparsene. Voglio accennare soltanto che anche per lo studio della filosofia si impone la necessità della divisione del lavoro, della cosiddetta specializzazione: e che si ha quindi da conciliare in pratica con tale necessità l'ideale della filosofia, coscienza di tutte le scienze. — Qui occorre piuttosto trattenersi un po' sul rapporto della filosofia, appresa nel liceo, coi varj ordini di ricerche scientifiche, proprj dell' Università.

Il rapporto si potrebbe in poche parole determinare così: lo spirito atto a muoversi in qualunque specie di ricerca scientifica è lo spirito formato dalla scuola classica; ed elemento essenziale di questa formazione, secondo la natura stessa dello spirito, è l'insegnamento filosofico; cioè questo insegnamento è uno dei mezzi indisensabili alla costituzione stessa di quello spirito, che si richiede per ogni alta ricerca scientifica. — Ma è opportuno entrare anche in qualche particolare.

La prima conoscenza umana è la percezione, cioè la rappresentazione che si rivela. A chi si rivela? All' Io, come tutti sanno. Dunque, la prima, la più elementare riflessione è la condizione della prima conoscenza umana relativa all' oggetto, all' essere. Per la stessa ragione, condizione dell'ultima conoscenza relativa all'oggetto, cioè della scienza, è una riflessione; non (s' intende) la prima e la più elementare, poichè non della prima, ma si tratta dell'ultima conoscenza dell'essere, oggetto dello spirito.

La prima riflessione a che serviva, in quanto condizione della percezione? Alla posizione, alla costituzione dell'Io, del soggetto della percezione. Finchè non c'è questo soggetto che percepisce, finchè non s'è detto: Io, la percezione è impossibile, mancando il principio dell'azione, in che la percezione consiste.

Ora l' Io che ha la prima percezione, non è l' Io che fa la scienza: quest'Io è la stessa attività, ma immensamente arricchita per quella che Aristotele diceva ἐπίδοσις ἐφ'αὑτό ; accrescimento sopra di se stesso. Lo spirito nasce con l' Io, con la prima riflessione; ma nato, come tutte le cose dell'universo, cresce e concresce; cresce in quanto il numero delle percezioni aumenta sempre, e concresce in quanto con le percezioni cresce esso stesso, lo spirito, in cui le prercezioni avvengono. Lo spirito cresce, ma cresce sempre come riflessione; perchè la riflessione è la sua natura. Ora se lo spirito si accinge alla ricerca scientifica senza aver fatto sopra di sè quella riflessione, che è la filosofia dello spirito, che avviene? Che lo spirito è rimasto piccino, mentre vuol fare le cose dei grandi; e somiglia a quei fatui fanciulloni, che affettano serietà e gravità, quando non hanno ancora una ruga, e desiderano, sto per dire, la canizie, e gioiscono al primo capello bianco che altri gli scopre nella ancor folta chioma. Quella tale *maturità*, che si richiede alla licenza del liceo, ha per sua nota essenziale,

anzi per sua differenza specifica la filosofia dello spirito; senza di cui la maturità non sarà se non quel corpo, che ho detto, mutilato del capo.

Ma in che modo è da intendere che l'Io, principio della ricerca scientifica, è l'Io cosciente di sè, come psicologia, come logica, come etica e qualche altra cosa, che, volere o non volere, l'insegnamento filosofico, anche nel liceo, deve almeno accennare? Nel modo più semplice e più ovvio: si tratta sempre dell' uovo di Colombo! Qual è il principio attivo della ricerca scientifica? Nessuno, credo, conoscerà un principio diverso dallo spirito umano; dico lo spirito, in quanto si tratta di ogni singola ricerca scientifica, lo spirito dei singoli individui, lo spirito concreto. La scienza non è fatta nè colle mani, nè coi piedi, sebbene quelle bisognino tanto al fisico e al chimico e all' anatomico, e questi al botanico: ma si fa con la mente, con lo spirito. E lo sanno quanti sono a corto di cervello, che devono far tanti sforzi per capirci qualche cosa! — Dunque ci vuole la mente per far la scienza. E se la mente è mente, in quanto riflette su sè e sul suo contenuto, per far la scienza ci vuole la mente che riflette su sè e sul suo contenuto. La mente istruita nella scuola secondaria classica, è la mente come psicologia (lingue e letteratura) come logica (scienze) come etica (società e storia); dunque la mente che, secondo gli ordinamenti scolastici consacrati da lunghe esperienze e discussioni, deve, uscendo

della scuola classica, applicarsi alle ricerche scientifiche, è la mente che riflette sulla propria psicologia, sulla propria logica, sulla propria etica. Qualunque sia la ricerca cui voglia applicarsi, la mente ne è la prima condizione *sine qua non*; ma sviluppate questa mente (e giustamente pensate la si debba sviluppare a fine di renderla atta alle ricerche scientifiche) per i gradi e le forme della psicologia, della logica e dell'etica, dovete pur lasciare che essa rifletta su questo suo sviluppo, perchè attui in sè realmente lo sviluppo stesso, suggellandolo con quella coscienza, che dà vita alla mente.

Questa è tutta la risposta che si può dare. Guaj se si comincia a chiedere la relazione tra la psicologia, la logica, la morale come quei dati contenuti di scienza, che esse ci offrono, col contenuto scientifico, che ogni singola ricerca, nell' Università, si propone di ritrovare! Guaj dico, perchè a una tale disamina, se queste materie filosofiche si dimostrano inutili per tutte le facoltà che non siano quella di filosofia e lettere, non solo il greco, ma anche il latino e l'italiano si dimostrano inutili nella stessa misura (son tanti gli scienziati che sgrammaticano *volendo* scrivere in italiano, e sono scienziati!); le matematiche se ne vanno anch'esse, non foss'altro perchè il giurista, il medico, il letterato le dimenticano; e lo stesso dicasi delle scienze naturali; lo stesso dicasi della storia. Ma io dico che chi comincia a chiedere: che serve il greco all' av-

vocato? che serve la matematica al letterato?—non ha capito nulla della ragione e del fine della scuola secondaria, confondendola affatto con la universitaria. E pur troppo si è condannati a sentirsi rintronare ogni giorno le orecchie da tali domande che acquistando anche il rispetto che è dovuto a molti che le fanno, persone assai autorevoli, se non in filosofia e in pedagogia, in altri campi di studj, vanno sempre più scalzando nell'animo dell'universale ogni fede nella scuola secondaria, specialmente classica.

La tesi della scuola molteplice sostenuta contro la presente scuola classica unica, è fondata in questo falso concetto dell'istruzione secondaria. Si dice: chi non ha inclinazione per le scienze, studierà meglio le lettere, studiando queste sole; e viceversa. Ma appunto dove la inclinazione manca è più necessaria l'opera della scuola. Che vuol dire che uno ha inclinazione per le sole lettere? Che non ha sviluppata nè la facoltà dell'analisi (per cui si compiacerebbe delle matematiche) nè quella della sintesi (per cui si compiacerebbe delle scienze naturali). E voi volete suggellare con la vostra scuola molteplice un tal difetto, provenga esso da natura o dalla prima educazione? La scuola secondaria deve formare lo spirito; ma lo spirito non è una parte dello spirito; e già una parte dello spirito, come ogni parte d' ogni tutto organico, è quella che è nello spirito intero. Facendo studiare le lettere sen-

za le scienze e la filosofia, o le scienze sole, o le scienze con la filosofia senza il resto, se in somma trascurate una parte o l'altra dello spirito, voi finite di spegnere lo spirito, che già vi si presenta come un organismo malato.

Bisogna partire sempre dal principio che scopo della scuola secondaria non è già quello di fornire lo spirito di conoscenze, ma di formare lo spirito; che il suo ufficio, come bene ha detto il prof. Masci, è *formativo*, non *informativo*. (1) Ammesso questo principio, chi ci ha seguito attentamente fin qui, non può non esser convinto dell'intima attinenza dell'insegnamento secondario di filosofia con ogni maniera di studj scientifici superiori.

Ma qui bisogna chiarire un punto, che può esser causa di equivoci. Il prof. Masci che sostiene questo ufficio formativo e non informativo della scuola secondaria, pensa che, appunto perciò « il posto principale nell'insegnamento filosofico che si dà in essa debba essere attribuito alla logica, purchè si riesca a presentarla come una vera analisi dei procedimenti del pensiero, e si mostri come essi siano

(1) Vedi la sua nota accademica: *Dell' insegnamento scientifico nella scuola secondaria* nei *Rendic. dell' Acc. delle scienze morali e politiche* di Napoli, 1891. Son d'accordo anche coll'autore per ciò che sostiene nell'altra memoria ivi pubblicata: *Sull'unità o duplicità della scuola secondaria:* dovere cioè la scuola secondaria, che serve di preparazione agli studj superiori, essere unica, e sempre di tipo letterario, classico,—che è pure la tesi del prof. FORNELLI nel suo vol. *La pedagogia e l'insegnamento classico*, Milano, Vallardi, 1889.

lo scheletro solido della conoscenza e della scienza... La Psicologia e l' Etica hanno, nella scuola secondaria, più funzione informativa che formativa; ma errerebbe chi credesse che la prima manchi, o sia di poca importanza. » (2)

Noi non crediamo che si possa accettare una tale distinzione, a favore della logica. Per noi il valore didattico della logica, come dicemmo più sopra, non consiste in quella formazione cui accenna il prof. Masci, quasi la logica-scienza fosse l'arte di ragionare. Secondo il Masci, quando alla logica s'accompagna l'esercizio, lo studio di quella diventa veramente efficace e riesce non solo a fissare nella memoria la teoria logica ma anche « che è più, *a* creare la disciplina logica dell'intelletto ». E col Masci credono ciò tutti i sostenitori dell' insegnamento filosofico liceale e quasi tutti i trattatisti di logica.

Sennonchè io domando: se volete insegnare il nuoto, qual è il miglior metodo che possiate seguire? Quello di intrattenere il vostro allievo in lezioni teoriche, o quell'altro di cacciarlo fin dai primi anni nell' acqua? Tutte le arti non si sviluppano in virtù di teorie, ma in virtù di esercizj. Sono le scienze che procedono per teorie. Ora la disciplina dell'intelletto, se si aspetta dagli esercizj, la si deve affidare alle scienze matematiche da una parte e alle naturali dell' altra, che sono appunto un continuo esercizio di procedimento logico, deduttivo e indut-

(2) *Logica*, cit. p. 7-8.

tivo. Il prof. Masci e tutti gli altri che attribuiscono all' insegnamento della logica questo ufficio di disciplinare l'intelletto, dicono che lo studio della teoria riesce efficace in quanto si accoppia cogli esercizj. Ma gli esercizj, che il prof. Masci vuole desunti dalle scienze, non sono fatti sempre dagli insegnamenti appunto delle scienze? Che fa il professore di matematiche se non esercizj continui del metodo deduttivo? E che fanno i professori di scienze naturali, di fisica e chimica se non anch' essi continui esercizj del metodo sperimentale e induttivo? — Non sono questi esercizj che mancano nella nostra scuola secondaria, quando manca la logica: che anzi taluno afferma che ve n'ha di troppi. Ciò che manca è la coscienza di questa disciplina dell'intelletto, che gli esercizj creano; e questa coscienza deve dare la logica, mediante il suo lavorio riflessivo sui procedimenti del pensiero. La logica presuppone la disciplina dell' intelletto; nè vale a crearla, dove essa non sia. Mancherebbe a chi ne fosse sfornito, lo stesso oggetto, che la logica si propone di analizzare; perchè, se questo oggetto non è nella mente stessa di chi deve costruire o ricostruire la teoria logica, non è per certo altrove, nè in cielo nè in terra. A cotesta formazione, che è disciplina logica del pensiero, meglio possono conferire le scienze, le quali in tanto realmente s'inseriscono, in quanto esercitano continuamente lo spirito con quelle specie di esercizj, che la logica non

può addurre se non come esempj. Ma la formazione intellettuale che dipende unicamente dalla logica e che le scienze non possono dare in nessun modo, è la coscienza di tutte le operazioni concrete dello spirito, in quanto pensiero comune e in quanto pensiero scientifico; è quella riflessione dello spirito, in quanto pensiero logico, la quale compie e suggella lo spirito stesso, che la scuola secondaria si propone di formare.

E determinata così l'utilità dell'insegnamento filosofico, rispetto alla logica, essa non apparisce affatto minore rispetto alla psicologia e rispetto all'etica; dal momento che quello stesso spirito che è pensiero logico, è anche il soggetto di tutti i fatti psicologici e etici, che si rispecchiano non solo nella vita, ma negli stessi insegnamenti della scuola secondaria.

Infine, si può chiedere, che danno deriva dal trascurare o tralasciare affatto questi studj di psicologia, di logica, e di etica nella scuola secondaria, poichè esse non fruttano altro che la coscienza di ciò che nello spirito umano già ci dev'essere? Non basta che uno sappia ragionare e sia moralmente buono, rifletta egli o no su queste sue qualità? Importa l'essere; non il saper di essere.

Il guaio è che quando si è, e non si sa di essere, non si è veramente. Non sono io, non è la filosofia che dice: badate, lo spirito umano è compiuto, quando ha la coscienza di sè, dell'esser suo. Questa è la natura stessa dello spirito umano. Voi siete pa-

dronissimi di non *indirizzare* questa riflessione: ma lo spirito umano, appunto perchè è essenzialmente riflessione, riflette da sè, per quella via per cui la contingenza lo mette: riflette da sè, e non riuscirà nè alla filosofia di Aristotele, nè a quella di Kant; ma a una filosofia riesce: e questa filosofia, come s'è visto, diventa, quindi innanzi, il suo nuovo *Io,* il principio della sua attività; e se è una filosofia sbagliata, che non giustifica, che non mostra nessun ragionevole fondamento di quella virtù, che era sbocciata naturalmente, come fiore inconscio di sè, nel cuore dell'uomo, una volta trasformatosi l'*Io,*—il centro dell'attività che è teorica e pratica insieme, quella virtù appassisce presto e si dissecca. Ho detto che la fisonomia è il suggello dello spirito; ma essa è un tale suggello che può cangiare per la sua mirabile potenza il carattere di ciò che suggella; perchè questo suggello dà l'essenza all'attività stessa produttiva di ciò che vien suggellato. Si sa: la vera virtù non è l'innocenza del pargolo, ignaro del male; ma quella che trionfa di tutti gli allettamenti del vizio. La virtù di Adamo ed Eva nell'Eden, onde si contentava il signore Iddio, cadde appena raccolto il primo pomo dell'albero della scienza. —Ecco il danno più grave per l'etica, che tocca gli interessi più alti e più nobili dell'uomo.

Ma il danno è simile per la psicologia e per la logica: basta addurre qualche esempio. Ho detto che la psicologia serve a farci conoscere i fatti psicolo-

gici, che le lingue, espressione di tutta la psicologia umana, ci mettono innanzi. Le nostre parole servono ad esprimere quel che si sente, quel che si pensa, quel che si desidera, quel che si teme, quel che si spera, quel che si vuole, quel che s'immagina, quel che si ricorda. Questo lo sanno tutti che posseggano una lingua. Ma quello che tutti non sanno è che cosa sia il senso e il sentimento, il pensiero, ogni fatto dello spirito; e quale sia la relazione intrinseca di esso con la espressione per mezzo della lingua; perchè tutto ciò è oggetto della scienza speciale, che si dice psicologia. Ma se non si sa precisamente questa scienza, non per questo si fa a meno d'ogni riflessione sopra questi fatti dello spirito e la loro relazione con la lingua; sempre per quella semplicissima ragione che spirito umano vuol dire prima di tutto riflessione. E i letterati tocoano il cielo col dito quando possono fondare la critica dell' espressione letteraria (lingua) sull'analisi (come dire ?) — psicologica. Ma questa loro analisi si potrebbe dire, a rigore, psicologica, se essi non hanno mai studiata psicologia ? È insomma una certa analisi da scapigliati; la quale mena a conseguenze che sono state il vero cancro della prosa italiana, per più secoli. Si è creduto, riflettendo sulla psicologia manifestata dal linguaggio, che la lingua, l'espressione letteraria non foss'altro se non la veste del pensiero, dei fatti dello spirito in generale. E come la veste tanto più si giudica bella quanto più ornata,

si escogitò la teoria dello stile ornato, dello scrivere in gala; uno degli effetti più curiosi della nostra ignoranza di psicologia. Ora i nuovi retori si argomentano di correggere tale teoria, dal Manzoni in poi, accettandone però il principio che la lingua sia la veste del pensiero; e sostenendo che non è più bella la veste più ornata, ma quella più semplice; asserzione gratuita, e smentita già quotidianamente dalle mode del debole nonchè del forte sesso. La verità è, che la psicologia c'insegna nascere il linguaggio quando dalla rappresentazione che non è conoscenza, lo spirito passa al concetto universale, donde s'inizia la conoscenza, il pensiero propriamente detto; per modo che in tanto si può pensare, in quanto nasce nello spirito l'espressione linguistica; cioè, il pensiero si concreta per la lingua e nella lingua; sicchè la espressione non è la veste di quel corpo che è il pensiero, ma è l'organismo stesso del pensiero, senza di cui il pensiero non è se non una vana astrazione. Ora, se tale è il rapporto tra lingua e pensiero (dico pensiero, in che devono tradursi i fatti psicologici per essere espressi), la teoria dello stile ornato è sbagliata non per altro che per una ragione psicologica: infatti se l'espressione vera del pensiero nasce a un parto col pensiero stesso, e non c'è pensiero prima, cui dopo convenga applicare l'epressione, è chiaro che la più giusta, la più appropriata, la vera e quindi la bella espressione non potrà essere altra che la *naturale,* quella in cui il pen-

siero si concreta. Concetto che primo con vera consapevolezza cominciò a intendere il Bonghi nelle sue *Lettere critiche;* il Bonghi, che nelle opere del Rosmini, aveva studiato prima del 1855, quando scrisse coteste lettere, non poca filosofia e non poca psicologia.

Ma quanto alla psicologia, si noti principalmente che la giustificazione del fatto morale dipende intimamente dalla conoscenza di essa, per i problemi relativi al volere. E abbiamo visto il gravissimo rischio che anche chi sia stato educato ottimamente rispetto alla morale, corre per gli effetti della naturale riflessione sulla propria moralità.

E che dire della logica? Io posso certamente, senza saper punto di logica, essere espertissimo in tutti i procedimenti logici del metodo deduttivo e dell'induttivo per diuturne esercitazioni fatte con le matematiche e le scienze naturali; posso io andar sicuro da errori nelle mie ricerche e ne' miei studj particolari. Ma siccome a me non è dato di procedere sempre difilato per la via, senza guardar mai indietro, agli altri che furono cultori de' miei studj stessi, e ai lati, a quanti lo sono tuttavia, può accadermi talvolta di trovarmi innanzi ai procedimenti sbagliati di chi non è ugualmente esperto. E in questi casi come m'accorgerò dell'errore, come lo criticherò, se io, oltre al sapere di fatto seguire i procedimenti logici, non ho la coscienza del modo onde tali procedimenti si conducono? Ora tale coscienza è ap-

punto la logica. Certo, molti scienziati che non studiarono mai logica, fiutano subito l'errore logico, dove loro si presenti. Ma studiar logica vuol dire riflettere sui procedimenti naturali dello spirito; e non è detto che non si possa rifletter da sè; che anzi il miglior insegnamento è l'autodidattica. In generale però la riflessione non procede sicura, se non è *avviata* con disciplina speciale.

Si può di certo dare una scuola secondaria senza filosofia; ma non s' impedisce per questo ciò che è la natura stessa dello spirito, la riflessione su se medesimo; come se non s'insegna la lingua italiana, non si impedisce di parlare in una lingua, che se deve attribuirsi a una nazione, devesi pur dire italiana. Sennonchè come la scuola secondaria non può mirare a un insegnamento, terminato il quale non si sappia parlare, se non male, la lingua italiana, così non può nè anche contentarsi di un insegnamento che non si curi d'indirizzare metodicamente la naturale e spontanea riflessione dello spirito su se medesimo.

VI.

Esempj e confronti.

Tutte le vostre ragioni saranno belle e buone in astratto; e basteranno a voi, che non credete all'esperienza in fatto di pedagogia; ma intanto il fatto è questo: che la Germania, la nazione più filosofica del mondo, non ha un insegnamento filosofico speciale nella scuola classica secondaria; e questo fatto manda all'aria tutte le vostre ragioni.— È una vecchia obbiezione, a cui ormai è pur vecchia la risposta. Scrive il Cantoni: « Anzitutto in alcuni Stati tedeschi è pure insegnata una propedeutica filosofica; e in tutti poi vi è un insegnamento religioso, che, andando dalle classi infime alle superiori, assume in queste un vero carattere filosofico. Si aggiunga che, essendo richiesta da tutti gli insegnamenti delle scuole secondarie, qualunque sia la materia del loro

insegnamento, una larga coltura filosofica, questa penetra indirettamente tutto l'insegnamento secondario; infatti gli scolari tedeschi giungono all'Università in grado di seguire e comprendere anche i corsi filosofici più elevati che vi si dànno. Mancando in Italia le condizioni propizie ad un insegnamento filosofico indiretto, quale si dà in Germania, la soppressione dell' insegnamento filosofico nelle scuole secondarie toglierebbe ogni preparazione per quella materia nelle Università.... Se a queste ragioni si aggiunge che molti anche in Germania, malgrado le condizioni vantaggiose sopra notate, insistono perchè si introduca nei loro ginnasj l' insegnamento filosofico.... si vedrà come assai male a proposito venga invocato contro l'insegnamento della filosofia l'esempio della Germania ». (1) Questa risposta è stata pur detta più volte ; ma pare che non riesca tanto convincente; poichè l' obbiezione risorge sempre; e ad ogni modo, si potrebbe ad essa replicare che l'insegnamento scientifico universitario deve anch'esso cominciare dai principj così in filosofia come in ogni altra disciplina; e che quando la scienza si sarà elevata nelle Università, potrà anche in Italia esser possibile quell'insegnamento filosofico indiretto, che si ha in Germania.

(1) *Dizionario di pedag.* cit. all'art. *Filosofia (insegnamento della).* La stessa risposta viene dal Cantoni ripetuta nel suo più recente articolo *L'insegnamento filos. e l'educaz. delle classi dirigenti*, nella *Riv. filosofica* da lui diretta, fasc. di marzo-aprile 1899, p. 139 e seg.

Quanto a me, io non credo che un tal fatto (l'esempio della Germania) significhi nulla di serio in una discussione di pedagogia; e vorrei dire che alle pecorelle sole, che *ciò che fa la prima e l'altre fanno*, dovrebbe accadere che quando l'una si butta nel pozzo, e l'altre le van dietro. E che sia un buttarsi nel pozzo rinunziare all'insegnamento filosofico liceale io presumo di averlo già dimostrato. Ma pure la Germania è la nazione più filosofica del mondo! Ebbene: guardiamo un po' più da vicino questo fatto; studiamolo; perchè un fatto per sè non ha bocca, nè parla; bisogna interpetrarlo.

È vero: nel novero delle discipline ginnasiali, oggi, in Germania non s'incontra più la filosofia. Ma vediamo un po' che cosa di filosofico c'è nei varj programmi delle altre materie, p. es. nel Ginnasio Federigo-Guglielmo di Berlino, che si dice molto prossimo al tipo normale. (1) Il programma di latino ci presenta tutti gli scritti filosofici di Cicerone; quello di greco, i Memorabili di Senofonte, e l'Apologia, il Critone, il Gorgia e il Protagora di Platone; quello di tedesco le poesie e i drammi di Goethe e di Schiller, gli scritti estetici di Schiller, il Laocoonte di L. Lessing, la storia della letteratura tedesca, (in cui tanta parte è occupata dalla filosofia); poi

(1) Sono riferiti dal prof. F. L. Pullé nel suo studio *Dell'istruzione secondaria in Germania*, pubblicato tra gli *Studj di legislazione scolastica comparata raccolti e pubbl. per cura del Min. di Pub. Istr.*, Firenze, Sansoni, 1877. Vedi p. 57 e segg.

i Principj della logica con esercizj tanto nella prima inferiore quanto nella prima superiore, cioè in entrambe le due ultime classi — sul testo del Trendelenburg (*Elem. Log. Arist.*). E tale insegnamento si fa con tale accuratezza che in classe si può assegnare, p. es., come tema estemporaneo: « Contraddizione e contrapposto, secondo gli Elem. di log. di Aristotele » (1). Infine la religione stessa, che è a capo di tutto il programma ginnasiale, non è già un catechismo, una semplice spiegazione del domma. « Come si sa, il Tedesco nelle cose della sua fede vuol vederci da sè, e vederci chiaro. Egli dev'essere istrutto nei principj della religione, e questi gli hanno ad essere comprensibili e discutibili. Questa istruzione non è un insegnamento, ma sibbene uno studio. Il metodo è storico, e diretto ad impedire il dogmatismo: il modo di condurlo liberale; docenti ne sono gli stessi maestri secolari, insegnanti delle altre materie » (2). Quindi lo studio critico e storico dell'antico e del nuovo Testamento e la storia della Chiesa. Il programma della 1ª superiore dice: « Interpretazione più approfondita di alcuni capi della dottrina della fede (*studiata in 1ª inferiore*). — Lettura dell'evangelio di S. Giovanni e della lettera ai Romani,

(1) È opportuno ricordare che in Germania tutti gli studenti che aspirano all'insegnamento, sieno di lettere, sieno di scienze, devono nell'esame di coltura generale dar prova di conoscere i principj di di logica e di psicologia, i più importanti indirizzi filosofici; o di aver letto e compreso per intero un' opera filosofica e di essere istruiti nei principali momenti della storia filosofica.

(2) Pullé, op. cit., pp. 76-7.

nel testo originale. — La confessione di Augsburgo »; oltre la ripetizione delle nozioni bibliche e della storia della Chiesa. Non ho certo bisogno di ricordare quanta filosofia si tragga dietro un tale insegnamento religioso; ma ho forse bisogno di rammentare quanta ce ne sia in Schiller, in Goethe, e nella storia della letteratura tedesca ? È certo che chi ha compiuto in Germania il corso degli studj ginnasiali deve avere acquistato un tesoro di riflessione filosofica molto superiore a quella meschina educazione che i nostri orarj e ordinamenti scolastici presenti permettano all' insegnante di filosofia italiano di dare a' suoi alunni. Sicchè io sarei il primo a dare il mio voto per l'abolizione dell' insegnamento filosofico, a patto che mi si desse una scuola secondaria classica così forte in greco e latino da poter leggere gli scritti filosofici di Cicerone e quattro dialoghi di Platone, l'Evangelio del metafisico Giovanni e l' Epistola a' Romani del psicologo Paolo; a patto che mi si mostrasse lo Schiller e il Goethe italiani; a patto che mi si provasse contenersi nella nostra letteratura altrettanta filosofia quanta se ne contiene nella tedesca; a patto in fine che si facesse studiare per due anni del nostro liceo gli Elementi del Trendelenburg fino a mettere in grado gli alunni di scrivere *ex tempore* un componimento su un tema qualunque della logica d'Aristotele. Altro che i nostri elementi di psicologia, logica ed etica spilluzzicati in 2 orette settimanali per 3 anni, o in 4 orette per un anno

solo ! — Ed ecco che già il fatto comincia a dar torto marcio a quanti si ricordano della Germania proprio quando si tratta di osteggiare la filosofia; senza curarsi menomamente di vedere se le condizioni presenti e la storia della nostra cultura corrispondano punto alle presenti condizioni e alla storia della cultura tedesca.

Ma il torto doventa ancora più marcio, quando si va a cercare la ragione per cui in Germania hanno abolito l' insegnamento della filosofia nei ginnasj. Si sa che la filosofia era stata introdotta nel ginnasio tedesco, quando era in auge la grande filosofia classica, secondo i consigli e i suggerimenti di Hegel (1). E quando la rivoluzione del '48 diede il crollo

(1) Vedi il rapporto di Hegel, (del 7 febbraio 1823), al Ministero dell'istruzione, in *Vermischte Schriften*, II, 357-67 (nel vol. XVII delle Opere complete, Berlin, Duncker e Humblot, 1835). Cfr. ivi l'estratto della lettera al Niethammer *Ueber den Vortrag der philosophischen Vorbereitungs— Wissenschaften auf Ginnasien* pp. 335-348 (del 23 ott. 1812) e la lett. al consigliere Göschel del 13 dec. 1830, p. 535.

Del resto anche Hegel, se assegnava al ginnasio, oltre l'insegnamento filosofico indiretto dello studio degli antichi e della religione (ora rimasto), la «conoscenza della cosiddetta psicologia empirica» dei principj fondamentali della logica, e, nelle più alte classi anche « über die Moral richtige und bestimmte Begriffe » in relazione coll'insegnamento religioso, era per l'esclusione e della metafisica speciale (eigentliche Metaphysik) e della Storia della filosofia; e dichiarava « Hauptgegen-stand » i principj della logica, di cui non proponeva ai ginnasj che l' antica aristotelica e formale. Sicchè, in fondo, il concetto hegeliano è rimasto nell'ordinamento degli studj ginnasiali tedeschi.

Il pensiero di Hegel era che il ginnasio non dovesse dare direttamente se non una preparazione filosofica formale; e che quanto al contenuto della filosofia, bastasse quanto ne offre lo studio degli antichi e della religione.

alle idee fino allora ufficialmente dominanti in Germania, al vertiginoso movimento ascensivo della filosofia classica seguì il movimento non meno vertiginoso di discesa, e tutte le colpe vennero attribuite ad essa, e corse per tutte le università il grido famoso: *Keine metaphysik mehr !* ; s'intende facilmente come allora la Germania sforzandosi di rinnovarsi tutta, cominciando da una riforma delle scuole , bandisse da queste l'insegnamento filosofico, introdottovi da quel pessimo consigliere che s'era mostrato al fatto Giorgio Hegel. Così anche dalle scuole normali furono escluse la filosofia e la pedagogia teorica. Ma che perciò ? Forse che la Germania abbandonò davvero la filosofia, riducendo la propria cultura nelle condizioni, in cui si trova attualmente in Italia ?

Ne chiamo in testimonio uno dei più tepidi amici, che la filosofia abbia in Italia, il quale visitando i ginnasj tedeschi nel 1865, quando la reazione non era per anco cessata, ebbe poi a scrivere argutamente : « Se non che, quando i tedeschi ci dicono d'essere divenuti *positivi,* pratici, noi dobbiamo intenderci. Il *positivo* degl'Inglesi chiamati Canadà, India, Australia, telegrafo transatlantico, ecc. ecc.; il positivo tedesco è assai spesso un nuovo sistema o un'*idea* del positivo. » Ma mi si permetta di riportare qui la sua narrazione, per che vale di un aneddoto, per provare come i tedeschi avessero abbandonato la filosofia:

« Una sera, verso le 12 pom., entrai in una birraria dove erano raccolti, intorno ad una tavola, a

bevere birra, alcuni privati docenti ed aiuti di professori. — Ebbene, mi dissero, che cosa avete visto oggi a Berlino? — Il monumento della *Belle-Alliance* (che celebra la vittoria contro i Francesi). — Benissimo. — Sono poi andato a cercare la tomba dell'Hegel, e nessuno la conosceva, neppure il portiere di quel piccolo camposanto. Ho trovato un ben misero monumento ad un così grande uomo. — Qui dettero tutti in uno scroscio di risa. — Hegel! Oh! Il grande uomo! Voi altri in Italia siete tutti filosofi speculativi. Conoscete Fichte, Hegel ed anche Herbart. Non vi siete inginocchiato innanzi alla tomba dell' Hegel? — Quanti anni son passati da che voi eravate colla bocca aperta, a sentir le parole di quel filosofo, che allora alcuni osavano chiamare un nuovo Cristo? Noi che non ne facemmo mai un idolo, non abbiamo bisogno ora di disprezzarlo troppo, nè d' insultare la sua tomba. Credo che noi siamo abbastanza positivi. Voi andate dietro all' *idea* del positivo, siete sempre filosofi..... — In questo discorso, che era fatto ridendo da una parte e dall' altra, mi passarono tutto, meno l'accusa di filosofi. Ma io rincalzai il mio argomento. — Oggi sono stato anche ad un ginnasio, ed ho assistito a varie lezioni. S' è levato un giovane di 14 anni, che ha preso a leggere un suo componimento, il quale cominciava così: La virtù ed il carattere sono due idee obbiettive. Il maestro lo ha subito interrotto dicendo: che cosa mai andate fantasticando?

Volete fare il filosofo? Bisogna esser positivo. Tutte le idee son subiettive ed obiettive ad un tempo. E così ha speso metà della lezione a provare che le idee son subiettive ed obiettive. Ora io oso affermarvi, che in Italia non vi sarebbe tempo nè voglia di far queste discussioni con un giovanetto di 14 anni, il quale certamente non comincerebbe mai il suo scritto a quel modo. — Il mio racconto andò poco a sangue, e fu mutato discorso. V'era a quella tavola un giovane di Monaco di Baviera, che mi fu presentato come un *estetico:* in Germania vi è anche una tale professione. Costui, come più meridionale, aveva ai miei occhi un'aria più disinvolta e geniale. — Avete veduto, egli mi disse, i nostri quadri, le nostre gallerie? — Sicuro. — Che cosa ne pensate? — Bellissimi. Ieri sono stato a contemplare i grandi affreschi del Kaulbach, e mi par quasi che sia un uomo di genio. — Oh! Oh! — Genio Kaulbach!

« E così cominciarono gli altri tutti a protestare contro quella parola, temperata pure da un *quasi*, e pronunziata per raddolcire un poco l'amaro della prima discussione. — Kaulbach ha talento, Cornelius ha genio. — Ma qui la discordia entrò nel campo d'Agramante, e cominciò una battaglia fra di loro sul vero significato della parola *Genio*. Finalmente si pose di mezzo l'estetico: — Signori, egli disse, voi non sapete intendervi, perchè avete dimenticato che v'è *genius* e *genie,* v'è talento e ingegno,

e son quattro cose diverse....... E qui una nuova battaglia sulla differenza tra *genius* e *genie*. Ma erano passate già due ore; io mi sentivo stanco, e poco intendevo questo nuovo ***positivo*** tedesco. La compagnia si sciolse, facendo una carezza ufficiale alla *kellerina*, che aveva passati da un pezzo i 50 anni. Così neppure in questo potei andar d'accordo coi miei compagni. (1) »

In questo modo, adunque, ai tedeschi venne a noia la filosofia: rimanendo tutti a filosofare; allo hegelismo facendo succedere il materialismo prima e poi il neo-kantismo; a una filosofia sostituendone un'altra, come chiodo scaccia chiodo. Tutto questo in Italia non è accaduto, nè era possibile accadesse. Da noi non si tratta nè si è trattato mai di una reazione qualsiasi. Infatti, prima di tutto, perchè una reazione ci sia, bisogna che ci sia stata innanzi un'azione. Dov'è stato il moto filosofico largo e profondo, che abbia pervaso e informato tutta la cultura e dato un orientamento agli spiriti, paragonabile al moto tedesco della filosofia classica da E. Kant a G. Hegel? Il Galluppi, il Rosmini e il Gioberti furono piuttosto dei solitarj, nè formarono certo vere scuole speculative nè esercitarono una grande intima efficacia sulla coscienza italiana, se ne togli quella del Gioberti, ma unicamente politica. E chi in Italia ha sentito parlare di reazione a questi tre filosofi?

(1) P. Villari, *Nuovi scritti pedagogici*, pp. 177-79.

Sicchè se in Germania una reazione all'idealismo, alla filosofia di Hegel, trascina alla condanna dello insegnamento filosofico secondario, la condanna ha una motivazione effimera e locale, di cui non si può parlare affatto in Italia. Lassù già cominciano a chiedere che si torni a un insegnamento diretto della filosofia; e noi, arrivando sempre in ritardo, perfino nello scimmiottare, vogliamo far caso di un fatto puramente transitorio nella storia del ginnasio tedesco e intimamente connesso colle vicende d'una grande cultura, quale noi non abbiamo affatto avuto, nè avremo per un pezzo. E i Tedeschi potevano permettersi il lusso di rinunziare per due o tre generazioni a una generale cultura filosofica, avendone già piena l'atmosfera, sì da non riuscire a sottrarvisi per quanti propositi facessero di non volerne più sapere; ma noi, che abbiamo ancor tanto da fare a questo riguardo, noi come possiamo pensarvi? — Altro che torto marcio!

Ma dimenticavo, a dire il vero, che anche noi in Italia abbiamo avuto in piccolo il nostro hegelianismo: abbiamo avuto in Napoli per un quarantennio, dal 40 circa all'80, quella colonia di tedeschi, che misero sossopra l'Italia con la *Idea*. Dispersa dalla tirannide borbonica, profittò delle nuove larghezze della libertà italiana per tornarvisi a insediare, e a combattere di là tutta l'Italia, che dal concilio di Trento non ne aveva voluto sapere più nulla, della filosofia. — La reazione, perciò, sarebbe

contro quell' hegelianismo in piccolo; una reazione in piccolo.

Sennonchè nè anche questa mi capacita. Perchè, di grazia, chi s'accorse mai per quel quarantennio di quei tedeschi di Napoli? Li degnarono appena d'uno sguardo quelli che facevano professione di filosofia. Ma, o non intendessero il tedesco, o non fossero abbastanza esperti nel gergo, adoperato da quei tedeschi, non ci capirono un'acca. Li provocò, per esempio, Terenzio Mamiani a spiegarsi sul concetto da loro professato dell'*assoluto;* e uno, il più valente, B. Spaventa, subito a rispondergli con una delle sue scritture meno spaventevoli e più geniali; ma con qual frutto? Il pensatore di Pesaro fu pronto a confonderlo con quei « molti dettatori moderni il cui linguaggio sibillino,—come scrisse nella *Avvertenza* che precede le sue *Meditazioni cartesiane,*— io dispero di mai deciferare e comprendere. Nè vo' tacere altresì che le tenebre sacre dentro alle quali si chiudono a me non bastano per istimarli sovrani Iddii della scienza. » (1) Ma, via: per intendere quegli hegeliani si sarebbe dovuto sapere un po' di tedesco; il Mamiani non ne sapeva punto; e *transeat.* Ma ben lo conosce il Barzellotti; il quale, tuttavia, non ha scritto altrimenti che i Mamiani: (2)

(1) Vedi le *Meditazioni cartesiane* (Firenze, Le Monnier, 1869) p. X. Il volume uscì nel novembre o dicembre del '69. (La dedica è del 17 novembre); e cfr. Proemio agli *Studj sull' Etica di Hegel* di B. Spaventa, Napoli, 1869.

(2) *N. Antologia,* del 1 maggio 1889, p. 56.

..... « V'è nel pubblico chi si volta e guarda per poco; poi tutto ritorna silenzio..... Poco dopo il 1860, solo un po' il moto degli hegeliani di Napoli rompe quell'aria morta, fa sentire alle menti, anche fuori del recinto delle scuole filosofiche, una certa ventilazione d'idee che rinfresca almeno la critica letteraria. Ma, venuta com'è in ritardo di circa quarant'anni sull'ora storica del pensiero europeo che aveva portato con sè l'idealismo dell'Hegel, la scuola napoletana riesce più a scuotere le menti che a fecondarle di germi durevoli. » Quindi anche il Barzellotti ci parla della «sacra tenebra delle formule, nella quale i più de' suoi avvolgono, il vuoto sonoro del loro pensiero oracoleggiante » del « gergo tra barbaro e bizantino che gli fan parlare » ecc. (1)

Insomma non furono capiti o non si lasciarono capire da nessuno. I loro nomi rimasero pressochè ignoti all'universale delle persone colte in Italia, e e i loro libri, rifugiatisi per qualche anno sui muricciuoli, ora son diventati vere rarità bibliografiche. — Ora, che si voglia o si deva reagire contro un tal movimento filosofico, semplicemente perchè porta il nome istesso di quello cui si reagì in Germania dal 1848 in poi, mi riesce davvero inconcepibile. Sarei io il primo a promuovere la reazione,

(1) Altro giudizio aveva dato il prof. BARZELLOTTI nell'art. *La filosofia in Italia della N. Antologia* del 15 febbraio 1879 pp. 638-42 sulla scuola hegeliana, e sullo Spaventa in particolare.

quando però in Italia avessimo una saturazione filosofica pari a quella che avvenne in Germania nel secondo ventennio del secolo, per effetto dell'hegelismo. Ma finora, ahimè, siamo tutti, nonchè saturi, digiuni affatto e dell'hegelismo e di ogni altra filosofia; e non vedo al lungo digiuno altra possibile e immaginabile reazione che quella di accingerci a fare una filosofica scorpacciata. Con una tale reazione ci faremmo davvero imitatori della Germania.

O forse si tratta di reagire contro il positivismo italiano? Ma, siamo sinceri, quali colpe potrete rimproverare ai positivisti? Quale filosofia? Essi sono stati fra noi i primi a combattere la filosofia, predicando che s'avessero a studiare i fatti, che s'avesse quindi a trasformare la filosofia in una scienza, come tutte le altre: e cercano ancora essi stessi se il positivismo sia proprio una filosofia, o non piuttosto un semplice metodo. Essi sì, che sono stati capiti e ascoltati dall'Italia tutta; e han divulgato, infatti, quello spirito ingenuo di critica contro la filosofia (la filosofia filosofica, e non scientifica!), quello spirito da avvocati e da giornalisti, che s'è compiaciuto per tanto tempo di deridere amabilmente la scolastica e i nemici della scolastica, la metafisica del Medio Evo e quella dell'età moderna, non propriamente come questa o quella metafisica (chè di storia non se n'è mai impacciato, se non per dare D. Hume per discepolo a quell'*empirista* che fu E. Kant!), ma come metafisica in generale; deridere

l'*a priori,* e simili altri ferravecchi: insomma, tutta la filosofia. Ora, reagire contro un tal movimento, può significare una cosa soltanto: ristaurare l'insegnamento e lo studio della filosofia.

Non parlo dei neo-kantiani; perchè in Italia i neo-kantiani si sono limitati allo studio della storia della filosofia; e con un tal metodo storico-filologico, che mette al sicuro da ogni tentazione di filosofia costruttiva. O mi rimane da accennare ai tomisti, fatti pullulare per tutta Italia, come fuori d'Italia, dall'enciclica *Aeterni patris* del 1879? Ma, in primo luogo non credo che il tomismo sia penetrato nelle nostre scuole; e in secondo luogo, la guerra al tomismo, e dico al tomismo del p. Cornoldi e compagni, non si può combattere con altre armi che con quelle apprestateci dalla filosofia moderna. E l'esigenza di questa guerra già dovrebbe bastare a coloro che non s'intendono altrimenti di filosofia, per indurli a rafforzare invece d'indebolire l'insegnamento filosofico nella nostra scuola secondaria.

Non si parli adunque di reazione, nè si adduca l'esempio della Germania. Il quale esempio, d'altronde, se si citasse per dire che senza studj di filosofia nella scuola secondaria in una nazione può prosperare lo stesso la speculazione, sarebbe assolutamente sbagliato. Perchè il moderno ginnasio tedesco non ha dato, ch'io sappia, nessun filosofo; i filosofi viventi della Germania essendo tutti già così innanzi negli anni, da non aver potuto fare i loro

studj nel ginnasio senza filosofia; e i meno anziani, che ci sono, — la più parte neo-kantiani, — essendo piuttosto filologi e storici o scienziati (mercè la psicofisica), che veri e proprj filosofi. La grande Germania filosofica è sempre quella formatasi avanti al 48.

Ma perchè poi si cita la Germania, e si dimentica la Francia, in cui dal Cousin, che diede a tutto quanto l' insegnamento filosofico un così notevole impulso, gli studj filosofici sono tanto in fiore, e informano tutta la cultura? Del resto, non voglio entrare io nella via pericolosa dei fatti e degli esempj.

L'abolizione dell' insegnamento filosofico nel ginnasio tedesco avvenne, adunque, per reazione ai trionfi dell'idealismo assoluto; cioè, per la stanchezza sopraggiunta alla mente germanica dopo la corsa precipitosa fattale fare da Hegel, anzi da tutta la filosofia post-kantiana. Era naturale che, stanca, volesse soffermarsi e riprender fiato. Ma l'avversione presente, che la filosofia incontra in Italia, questa seguerra che le si fa fin nella culla, nella scuola secondaria, come si spiega? Siamo anche noi stanchi di correre? O siamo piuttosto ridotti all'impotenza della lunga inerzia, che è diventata accidia, e non ci permette più l' uso delle gambe? Nel primo caso, com' è stato per la Germania, sarebbe poco male: perchè chi ha corso e corso, se è stanco di correre, quando avrà ripreso fiato, sarà costretto dalle sue gambe stesse a rimettersi in moto, se non a correre; ma chi per lunga inerzia non sa

più usar delle gambe, è ben difficile perfino che sappia rimettersi in piedi; e a gran fatica potrà muovere un passo: di correre non è nemmeno da parlare, per un bel po'. E in Italia mi pare che oggi si tratti proprio del secondo caso. Infatti, quando ci siamo chiesti testè contro di che si avrebbe a fare reazione, non abbiamo trovato nulla, proprio nulla; sicchè la reazione dovrebbesi fare piuttosto contro il nulla, accingendoci sul serio una buona volta agli studj filosofici. Si tratterebbe proprio di sgranchirci queste gambe dalla secolare inerzia, cui la nostra storia politica e religiosa ci ha condannati, e di provarci a mettere un piede innanzi all'altro. La nullità della nostra presente filosofia è la principal cagione del presente discredito degli studj relativi fra i non filosofi; non perchè i non filosofi s' accorgano della sua nullità, (chè non ne sanno nulla, nè se n'impacciano); ma perchè la filosofia nostra non dà segni di vita, non richiama sopra di sè l'attenzione, non influisce sulla nostra cultura; non brilla insomma se non per la sua nullità. Vi sono studiosi serj e valenti; ma dove sono i filosofi? Ci saranno; ma non si fanno conoscere; ed è però come se non ci fossero.

Dal rinascimento in qua la filosofia è spenta in Italia. Bruno e Campanella cominciano ad essere de' solitarj: non lasciano una scuola dietro a sè; il loro spirito è costretto ad emigrare in più libere terre. Un solitario è Vico; e, più o meno, solitarj

sono sempre il Galluppi, il Rosmini e il Gioberti. E in questi pochi nomi si compendiano tutti i fasti della nostra storia filosofica. Poi c'è una schiera infinita di filosofi, prima di Vico e dopo, che sono cartesiani, lockiani, condillachiani, kantiani, e anche rosminiani e giobertiani; critici più o meno dotti, espositori; seguaci dell'uno o dell'altro filosofo; ma non veri filosofi. Uno dei più recenti storici della filosofia moderna, l' Höffding, professore a Copenaghen, trattando della filosofia secondo le varie nazionalità, ha parlato della francese, dell' inglese e della tedesca: ma non ha fatto verbo dell'Italia. E un valente platonista francese non aveva tutti i torti di scrivere, or non è molto, che « les Italiens ont si peu de philosophes à eux, si même ils en ont jamais eu (1). » E le citazioni si potrebbero moltiplicare.

Il favore verso gli studj filosofici in Italia resta ancor da creare: e spetta alla filosofia il crearlo. Ma la lealtà vuole che si diano alla filosofia le condizioni necessarie per vivere; chè la filosofia non può vivere certamente dov' è perseguitata dai preti nelle coscienze e dallo Stato nelle scuole. Le si diano le condizioni necessarie per vivere: e poi s' aspetti, si abbia la pazienza e la saviezza di aspettare. Perchè l'attesa non potrà esser breve, se la mente italiana s' avrà a rifare dalla lunga oppressione sofferta. E

(1) Ch. Huit, *La vie et l'oeuvre de Platon,* Pais, Thorin, 1893, II, 471 n.

s'intende, che la prima di coteste condizioni è l'insegnamento filosofico nella scuola secondaria nel periodo formativo dello spirito.

La questione didattica per questo rispetto s' intreccia con una grande questione di pedagogia nazionale. È antico e noto, e pur sempre insoddisfatto, il voto di un gran galantuomo d'Italia : che occorra fare gl' Italiani ; e ogni momento si levano alti i piagnistei, perchè gl' Italiani non sono ancor fatti, e si è sempre lontani (ahimè quanto!) dal farli. Ma fare gl'Italiani vuol dire educarli alla libertà; e se il centro di ogni educazione è la scuola , per fare gl'Italiani bisogna indirizzare la scuola alla formazione delle libere menti. Ma la mente non è libera, se non è quando è conscia, padrona di sè; e questa coscienza non può esser data se non dalla filosofia. Dove sono i filosofi italiani ?—ho chiesto innanzi; ma posso pur chiedere : dove sono in Italia gli uomini liberi ? Sono forse quei positivisti, o mezzi positivisti, delle cattedre e delle tribune , autori di opere o di articoli di giornali,che non riuscendo a formarsi un concetto della libertà, la negano addirittura? Sono i rossi o i bianchi ? Essi formano i veri, i soli partiti politici, che produce l' Italia odierna. Libertà vuol dire spirito, e spirito in ciò che esso ha di sostanziale: coscienza, riflessione su se medesimo, filosofia. Se amate la libertà, rifate dunque l'uomo interiore e non rifuggite dalla filosofia, che è l'unico studio e l'unica educazione, che finora si conosca, dell'uomo

interiore, dello spirito umano; perchè la sola filosofia, come abbiamo dimostrato, fa ritornare lo spirito su se medesimo, strappandolo dalla perenne contemplazione del mondo esterno, nella quale ei dimentica se medesimo.

Ma la filosofia ha i suoi gravi pericoli, si vien bisbigliando anche tra i suoi cultori. Ebbene: quali sono questi pericoli? Guardiamoli un po' in faccia.

Lo scetticismo! Ma io ne conosco due di scetticismi: uno filosofico (nel senso proprio della parola) e uno non filosofico. Gli scettici nel primo modo, — sono pochissimi, — non hanno mancato di fede invitta nello spirito umano; non certo nello spirito umano in quanto costruisce, ma in quanto demolisce. E quindi sono stati uomini dalle profonde convinzioni, e di saldo carattere. Il loro scetticismo, in quanto determinato in una forma scientifica, per ciò stesso era inevitabile che si trasformasse nel più securo dommatismo. Sono gli scettici della seconda maniera, che non hanno nessuna fede: gli scettici che dubitano, senza dimostrare che il dubbio è legittimo; gli scettici che non hanno una filosofia; perchè essi non hanno un pensiero, in cui fermarsi, e non hanno quindi un vero e proprio fondamento stabile alla vita del loro spirito. La filosofia, dunque, per questo rispetto è pericolosa, anzi funesta, in quanto non c'è, non in quanto c'è.

Il materialismo! Il materialismo, secondo a me, è l'ignoranza della filosofia moderna, specialmente di

quella postkantiana. Ma, a parte questo giudizio, o c' è una filosofia materialistica in Italia, o non c'è. Se non c' è; il pericolo non esiste; e io veramente non conosco i materialisti italiani, appunto perchè non conosco i filosofi italiani, come ho già dichiarato; nè posso pigliar per materialista taluno che tale si professa, senza conoscer nemmeno la storia del materialismo, nonchè quella dello spiritualismo. Ma se c'è, e lo credete funesto all'educazione nazionale, che vi giova seguire il costume dello struzzo, che si nasconde il capo sotto l'ala per non vedere il cacciatore? Come il cacciatore vede sempre abbastanza lo struzzo per ammazzarlo, così al materialismo, se c'è, sono aperte tante vie per arrivare a infiltrarsi nell'educazione. Combatterlo non si può se non con un' altra filosofia. Ma quale filosofia va insegnata: la materialistica, o l' altra? La domanda equivale a quest'altra: dov'è la verità? — A questa domanda non può rispondere il senso comune: il giudice del materialismo non può essere altri che la filosofia. — Sicchè anche il materialismo è pericoloso in quanto non c'è, non in quanto c' è la filosofia.

Lo stesso dicasi del pessimismo, dell'ateismo e di quante altre forme *pericolose* abbia avute o abbia la filosofia: il mezzo di oppugnarle consiste appunto nella filosofia; e l' unico modo di combatterle è quello di consolidare sempre più gli studj filosofici.

VII.

Proposte e conclusione.

La filosofia, adunque, è bene che rimanga nel nostro insegnamento secondario. Ma per rimanervi veramente è necessario che venga reintegrata ne' suoi diritti, da ben venticinque anni conculcati; è necessario che le si restituisca almeno l'antico orario di otto ore settimanali; o meglio, quello assegnatole dal ministro Coppino, negli orarj del '67, di nove ore settimanali, in due classi.

Anch' io rinunzierei volentieri all' insegnamento filosofico nella prima liceale, non tanto perchè gli alunni di cotesta classe sieno di troppa tenera età o perchè, come altri osserva, difettino ancora delle necessarie nozioni scientifiche, quanto per raccogliere nelle due classi superiori un maggior numero di ore. La mente di un alunno di 1ª liceale non vedo

quali grandi o notevoli differenze di sviluppo presenti dalla mente di un alunno di 2ª, e la preparazione scientifica occorrente ai primi studj di psicologia viene agevolmente fornita dall' insegnante di questa stessa materia. Purchè ci si ricordi che il materiale che deve essere studiato dalla psicologia non è quello che viene fornito dalla fisiologia e le scienze inferiori, ma dalle lingue e dalla letteratura in generale, in che tutti i fatti psicologici hanno la loro naturale espressione.

Quel che preme bensì, è che le ore dell'insegnamento filosofico non siano rare. La filosofla è riflessione dello spirito su se medesimo? Ma condizione imprescindibile della riflessione è la continuità, almeno la quasi continuità. Se oggi invito le menti de' miei giovani alunni, sempre distratte dal moto incessante delle rappresentazioni, a concentrarsi, a riflettere sopra un fatto dello spirito, e, quando avrò fatto loro compire uno sforzo di riflessione, non ci vediamo più per tre giorni, e se interviene una vacanza, per 7 giorni, il beneficio dello sforzo evidentemente è fatale che cessi, a quel modo che incurvando un flessibile ramo, questo non potrà serbare la curva, se gli si lascerá ripigliar tosto la diritta conformazione naturale: per quante volte si ritorni egualmente a incurvarlo. Bisognerebbe legare saldamente il ramo quando è ripiegato, in modo che perdurasse il suo ripiegamento stesso. Così quando si è riuscito a ripiegare lo spirito giovanile su se medesimo, s'avreb-

be a legare, a fermare la sua riflessione, facendolo perdurare in tale stato. E a tal uopo occorre una certa frequenza nelle lezioni.

E il difetto di una tale frequenza è, a parer mio, la principale cagione del poco frutto che dà oggidì l'insegnamento della filosofia nei nostri licei. Non basta restringere il programma: perchè non si tratta del *quantum*, ma del *quale*, che richiede una cura particolare. Già siamo ridotti agli elementi degli elementi; ma sono sempre gli elementi degli elementi di filosofia: e poichè filosofia vuol dire riflessione, anche per inculcarne gli elementi elementarissimi bisogna battere spesso e forte, bisogna formare con lo sforzo assiduo quella riflessione, senza la quale nè anche gli elementi elementarissimi possono essere veramente penetrati: al più, sará possibile che rimangano inutile ingombro della memoria, a tener compagnia all'abbondante suppellettile sintattica delle lingue antiche, onde tuttora si compiacciono molti insegnanti. Ma una filosofia riposta nella memoria è la negazione della filosofia, che è formazione e conformazione dell'intelligenza.

È inutile soggiungere che per ridare alla filosofia il suo antico orario, io faccio voti che si voglia abbandonare l'esperimento delle lingue moderne, che si vien facendo. Ma appunto perchè ho un filo troppo tenue di speranza che questi miei voti vengano compiti, nutro pochissima fede nella mia proposta relativa all'orario della filosofia.

Oso tuttavia sperare che i fatti fra qualche anno costringano perfino i ciechi ad aprire gli occhi e vedere il danno che a tutto l'insegnamento classico, ma specialmente a quello di lettere italiane, che sarà sempre l'insegnamento centrale della scuola classica, è per arrecare lo studio simultaneo delle lingue straniere. Allora l'esperimento in *anima vili* sarà consumato: e si riceverà finalmente il sospirato ammaestramento dalla esperienza.

Che sia ricordata almeno allora la mia proposta, che è pure la proposta, credo, di tutti gl'insegnanti di filosofia! (1) — Che la filosofia non deva bandirsi dalla scuola classica, penso di averlo dimostrato: ma senza una reintegrazione del suo orario, la filosofia, se non di nome, ne è di fatto bandita: e questo non può avvenire, cioè non avviene senza grave danno di tutto l'insegnamento classico. La nostra proposta, pertanto, è fatta nell'interesse degli studj secondarj, e non può essere disprezzata, perchè solamente nostra, da chiunque abbia a cuore cotale interesse.

Ma dopo l'orario, è urgente un'altra importante modificazione nel nostro insegnamento di filosofia: l'introduzione dei classici filosofici nelle scuole, la cui porta è stata loro sempre vietata in Italia, se

(1) Anche il CANTONI, nell'art. cit. del *Dizion. di pedag.* sostenne che l'insegnamento filosofico « dovrebbe cominciare dal 2º anno di liceo e proseguire nel 3º e avervi non meno di nove ore settimanali complessivamente, e cioè 4 nel 2º e 5 nel 3º ». *Diz.*, I, 665.

ne togli i classici antichi, Platone e Cicerone, lasciati entrare, del resto, pel puro fine letterario.

Ai pedagogisti, teneri dell'esperienza, mi basterebbe citare l'esempio della Francia. Che quivi l'insegnamento filosofico faccia ottima prova è noto a tutti. « Les rapports,—scriveva tempo fa il Fouillée,— les rapports émanant de l' inspection générale ou des doyens de facultés sont unanimes à reconnaitre que, de tous les enseignements, c' est celui de la philosophie qui « a fait le plus de progrès », auquel les élèves « s'intéressent le plus et dont ils profitent le mieux ». (Voir les rapports depuis dix ans). Il n'est pas un inspecteur général qui n'ait constaté spontanément que les compositions de philosophie sont encore, en somme, « l'épreuve la plus satisfaisante... M. Boutroux a dit le mot: « Le vrai tort de l'enseignement philosophique, c'est son succès »(1).

Orbene in Francia nella *classe di filosofia* e nella Première (lettres) dell'insegnamento moderno, oltre il corso di filosofia, è obbligatoria la lettura e la spiegazione di autori filosofici pel decreto del 22 gennaio 1885; francesi, latini e greci nella classe di filosofia, appartenente, come si sa, all'insegnamento secondario classico; e francesi soltanto nella Première (lettres) dell'insegnamento moderno. La lista degli autori è stata modificata nel decreto dell'8 agosto 1895; e comprende (2) dei greci: un libro dei

(1) Op. cit., pag. 325.

(2) L'insegnante deve scegliere un autore greco, uno latino e due francesi.

Memorabili di Senofonte; di Platone il *Fedone*, il *Gorgia* e uno dei libri VI-VIII della *Repubblica;* di Aristotele uno dei libri VIII-X della *Morale a Nicomaco,* e l'VIII della Politica; infine, il *Manuale* di Epitteto; dei latini: il V del *De natura rerum* di Lucrezio, uno del *De Officiis*, uno delle *Tusculane* e la *Repubblica* di Cicerone, e le prime 16 lettere a Lucilio di Seneca, infine i capitoli principali del *De dignit. et augm. scientiarum* di Bacone. E tra i francesi:

Descartes, *Discorso sul metodo; Le meditazioni;* I Principj lib. I.

Pascal, *Pensieri ed Opuscoli.*

Bossuet, *Trattato della conoscenza di Dio e di se stesso,* libri I, IV e V.

Malebranche, *Della ricerca della verità,* l. II.

Fènelon, *Trattato dell'esistenza di Dio.*

Leibniz, *Nuovi saggi* lib. I; sunti della *Teodicea* e la *Monadologia.*

Condillac, *Trattato delle sensazioni,* lib. I.

Montesquieu, *Lo spirito delle leggi,* lib. I.

Rousseau, *Il contratto sociale,* lib. I e II.

Jouffroy, sunti.

Comte, *Corso di filosofia positiva,* 1ª e 2ª lez.

Cousin, *Del Buono.*

A. Bernard, *Introd. allo studio della medicina sperimentale*, part. I.

Kant, *Fondamento della metafisica dei costumi.*

St. Mill. *Logica*, tom. II, lib. VI. (1)

E già da parecchi anni esiste in Francia una *Bibliothèque classique d'ouvrages philosophiques* (2) ad uso appunto dei licei, dove cotesti autori sono pubblicati, a tenue prezzo, con introduzioni, note e commentarj, da valenti professori e studiosi, come il Brochard, i Janet, Paolo e Pietro, il Nolen, il Lyon, il Picavet, l'Espinas e altri. Ho qui avanti a me la quarta edizione della pubblicazione fatta dal Brochard del *Discours sur la méthode*. Precede una succinta ma accuratissima notizia biografica e una minuta analisi del discorso cartesiano; che viene poi abbondantemente postillato, pel riguardo storico e filosofico. Seguono nove schiarimenti, intorno al metodo di Cartesio, al dubbio metodico, al *Cogito, ergo sum*, alla teoria dell'anima, alle prove dell'esistenza di Dio (dove non si tace della critica kantiana) all'evidenza e veracità divina, all'idealismo cartesiano, alla fisica e all'automatismo delle bestie; per modo che gli alunni possano formarsi un'idea, sia pure elementare, di tutto il pensiero di Cartesio. Chiudono il volumetto estratti delle opere di Cartesio, utili per la conoscenza delle prime vicende del cartesianismo e delle sue più importanti dot-

(1) Ha già ricordata questa lista il prof. P. Romano, nel suo opuscolo: *L'insegn. della filosofia nei licei di Francia e d'Italia*, Asti, Brignolo. 1898.

(2) Presso l'Alcan.

trine.—Chi ha messo mai un libretto simile nelle mani dei nostri alunni di filosofia?

Io non saprei approvare intera la lista di autori prescritta dai programmi francesi, specialmente dagli ultimi del 1895, che introdussero alcuni nuovi autori; ma è certo che l'insegnamento filosofico francese, accoppiando alle lezioni del corso la lettura e la spiegazione dei classici, viene dando invidiabili frutti.

E in verità, a parte i fatti e gli esempj, non ci vuol molto a persuadersi che il mezzo adottato dalla Francia, è necessario ed urgente se vuolsi sollevare i nostri languenti studj filosofici. Che cosa offriamo noi oggi ai nostri scolari, che possa esercitare la loro riflessione sugli argomenti, che si vengono trattando nel corso di filosofia? Se ne eccettui, talvolta, qualche brano di Cicerone e non ardirei aggiungere di Platone, tutto il resto degli autori con cui essi hanno a che fare, cioè gli autori italiani, salvo Dante, di cui il professore di lettere italiane ha cura però di saltare i canti più o meno filosofici, non presentano mai una serie di vere e proprie considerazioni filosofiche. E d'altra parte si conosce così poco il latino, e tanto meno il greco, che la lettura di Cicerone e assai più quella di Platone, riesce di troppo difficile intelligenza rispetto alla forma, perchè la mente dei nostri giovani ne possa penetrare anche il contenuto. Ma già di Cicerone non c'è più se non qualche vecchio insegnante che si sobbarchi

a leggere le opere filosòfiche: per lo più si scelgono le parti più pedestri del *De Officiis!*

Ora, a coadiuvare e corroborare quell'opera di riflessione, a cui la filosofia deve mirare nella scuola secondaria, è evidente che occorre la lettura di libri veramente filosofici. È necessario che i discenti assaggino qualche parte delle più celebri e più importanti di quella grandissima letteratura, che ha prodotta il pensiero filosofico della nostra civiltà occidentale, che vedano da sè che cosa e in che modo hanno pensato i più alti intelletti, il cui nome, si viene loro citando ogni giorno; che non credano consistere la filosofia in quelle scarne trattazioni, senz'anima e senza vita, messe loro innanzi nei libri di testo, che si provino a gustare quella divina commozione del vero, che palpita e freme nelle pagine dei grandi scrittori, che s'affaticarono nella ricerca di esso. È necessario sovrattutto che coi loro proprj occhi essi assistano, leggendo i classici filosofici, alla scoperta della verità, all'atto stesso dello scoprirla, come in ogni lezione di fisica vi assistono mercè gli esperimenti di gabinetto. La verità, esposta, ripetuta e spiegata anche molto chiaramente dall'insegnante o dall'autore del testo, che si rifà dalla dottrina di un filosofo, è ben difficile che conservi tutta l'attrattiva onde primamente apparve vestita alla mente di quel filosofo; per cui riscaldò a questo l'animo, colorì lo stile, e si lasciò apprendere gradualmente mediante sforzi mentali,

che l'alunno deve ripetere anche lui, per riconquistare alla sua volta il vero.

Nell'opera classica è la vera ricerca spontanea, la ricerca, come si dice, di prima mano; che è la ricerca per cui la scienza progredisce. Ora è appunto una tale ricerca che nello spirito di chi ha da far progredire la propria scienza, di chi ha da riprodurre in sè la storia di questa, nello spirito insomma dell'alunno, deve sempre rinnovarsi. Nel libro di testo, nell'esposizione del docente si trova la dottrina bella e fatta; ma nell'opera classica trovi la dottrina stessa in sul farsi; ed è questa, che giova veramente allo spirito del discente,—sempre per quel principio supremo della metodica rosminiana, che ben si può dire il principio del metodo *storico;* in quanto fa riprodurre dallo spirito la storia progressiva delle sue produzioni.

Il farsi delle scienze naturali è nell'osservazione e nell'esperimento, mediante i quali, infatti, si conduce l'insegnamento loro; ma il farsi della filosofia non è se non nelle opere dei filosofi, inaccessibili, finora, ai nostri scolari. Bisogna renderli loro accessibili: voto, naturalmente, subordinato all'altro già esposto relativamente all'orario. Bisogna fondare in Italia una biblioteca classica di opere filosofiche, simile a quella che possiede già da un pezzo la Francia, e simile a quella posseduta anche da noi per i classici di letteratura italiana, pubblicata sotto la direzione del Carducci, dalla casa Sansoni di

Firenze (1). Ma prima di fondare la biblioteca, occorre adoperarsi perchè i programmi di filosofia rendano opportuna una tale fondazione; occorre che si sveglino tutti gli amici della filosofia in Italia e diano segni di vita; occorre che uniscano le loro voci tutti gl'insegnanti di questa disciplina, e rendano efficace presso il governo la proposta, col farne rilevare la serietà e l'utilità, nonchè allo speciale insegnamento della filosofia, a tutto quanto questa nostra scuola classica così zoppicante per tutti e otto i suoi piedi; occorre, insomma, che chi ha da dire una ragione in suo pro' la dica; e chi dispone di un mezzo di confermare le ragioni da altri addotte, l'adoperi. Disgraziatamente la mia voce è troppo debole perchè possa essere udita in alto; ma mi par troppo ragionevole e opportuna, perchè non debba essere raccolta in basso, dagli amici più o meno platonici dell'insegnamento filosofico, in difesa del quale ho avuto la malinconica idea di scrivere.

E dovrei augurarmi che la mia voce fosse da tutti raccolta, quanti vi sono in Italia amici e sostenitori della scuola classica; alle cui sorti sono fatalmente legate quelle del sapere nazionale. La scuola classica dal 60 in qua è andata sempre di male in peg-

(1) Sarebbe inutile ora proporre una serie dlle opere dai quali si dovrebbero estrarre le parti convenienti a una tale biblioteca. Fra cent' anni, quando il mio desiderio sarà vicino a compirsi, ci si penserà. Ma tutti i testi dovrebbero essere dati in italiano.

gio. Lo dicono tutti; né c'è bisogno perciò di spendervi parole a dimostrarlo. Ma intanto, dice il D'Ovidio (2), « se si apre un concorso a una cattedra di greco e latino, ci si trova innanzi a una catasta di lavori filosofici, ognun dei quali nel 1860, quando si facevan le nomine badando a qualche piccolo saggio o alla presunzione che il tal dei tali avrebbe scritto di belle cose se avesse voluto scrivere, sarebbe bastato a far nominare un professore non che ginnasiale o liceale, ma universitario. Così è per l'italiano, così è per ogni altra disciplina. O donde son venuti codesti autori se non dalle scuole che si predicano tanto infeconde? dove insegnano se non in quelle? » Codesti autori son venuti dalle nostre scuole classiche, e insegnano in esse. Ma non mi pare che valgano tutta via ad attestare la loro fecondità. Perchè codesti autori pubblicano dotte ed elaborate memorie di letteratura greca e non sanno voltare un periodo in greco, e quando si provano a ricostruire un verso frammentario di un poeta, non riescono a mettere insieme un solo senario giambico: stampano opere voluminose di ricerche storiche concernenti la letteratura italiana, e scrivono in una lingua, che essi stessi non saprebbero come qualificare, con uno stile sciatto o artifizioso, e talvolta sgrammaticano maledettamente; fanno le edizioni critiche, e non intendono il pensiero dell'opera criticamente edita, quando non fanno un pasticcio, invece che una edizione

(2) Lettera citata, nel *Corriere di Napoli* del 18 agosto 1899.

critica: dànno mano alle più difficili ricerche storiche e critiche anche nel campo della filosofia, e non sanno nemmeno che cosa significa filosofia.

Mancano tutti, insomma, delle basi; mancano appunto di quel fondamento che avrebbero dovuto riportare dalla scuola secondaria, venendo all'Università. Nè la mancanza di un tal fondamento, chi ben guardi, è indifferente per la buona riuscita in quel genere di speciali ricerche, cui particolarmente si addicono nell'Università, mediante una tecnica appropriata;—chè altrimenti la scuola secondaria sarebbe perfettamente inutile. E in verità, chi vorrà credere che possa riuscire un ellenista un ignorante di greco, o uno storico della filosofia chi non s'è curato mai di formarsi un concetto della filosofia, o che possa scrivere davvero la storia della letteratura, chi dia prova di non possedere alcun gusto letterario? — Vengono poi questi dottoroni a insegnare nei ginnasj e nei licei; ma come possono formare le teste essi che hanno tante e così gravi deficienze nella propria? — Prima non si scrivevano le dotte memorie di filologia greca, e se si presumeva di taluno che, ove avesse avuto voglia di scrivere, avrebbe scritto di belle cose, non si pensava già che avrebbe potuto scrivere dotte memorie di filologia greca, ma utilissimi saggi della sua piena conoscenza della lingua e della letteratura greca e del suo delicato gusto letterario. E quel che dicesi del greco dicasi in genere di ogni altra disciplina.

Non ci lasciamo ingannare dalle lustre del nostro odierno sapere. Esso è tutto un sapere campato in aria, appicicaticcio, appreso e prodotto in università, cui la scuola secondaria non dà la necessaria preparazione. Le teste saranno piene di dottrina; ma, se le esaminate bene, esse non sono propriamente teste, non sono organismi viventi ed attivi, sono vasi da riempire e da vuotare; sono cranj, ma non cervelli. A tutta la nostra cultura presente manca il midollo, mancano i nervi, e non si riduce che a un perpetuo travasamento, non dissimile dall'opera vana delle Danaidi. Tutte le mode dell'arte, della letteratura, della scienza, della filosofia sono accolte dal di fuori; e cadono e mutano con la volubilità propria delle mode. Che cosa produce l'Italia? Forse — la nuova scuola positiva penale e l'antropologia criminale? Se è questo l'ideale, che abbiamo, della scienza, tiriamo pure innanzi con la scuola secondaria qual'è.

Ma se siamo insoddisfatti del presente, se vogliamo rinnovarci, se vogliamo sinceramente accingerci all'opera col miglioramento della scuola classica, indirizziamo questa alla vera formazione delle teste; e ricordiamoci che la testa non è se non ragione, spirito, e quindi riflessione, che la sola filosofia può educare: e, anzichè combattere l'insegnamento di questa, riducendola al lumicino, infondiamogli, pertanto, novella vita, rialziamolo e restituiamogli il pristino onore. La lotta contro la filo-

sofia, la rinunzia volontaria e cosciente a' suoi studj è una degradazione dell'uomo, che in tanto si contraddistingue dal bruto, in quanto possiede nello spirito suo quel principio, nel cui sviluppo consiste la filosofia. Certo l'*animal rationabile* non è bestia; ma se si paragona al *rationale*, le è molto da presso. E se la scuola, secondo la giusta sentenza del Kant, ha da formare l'uomo, l'*animal rationale*, il suggello, il compimento dell'opera di formazione è la filosofia. *Provideant consules.....*

APPENDICE.

Un'inchiesta sull'insegnamento secondario in Francia.

La crisi che attraversa in Francia tutta l' istruzione secondaria, per la lotta tra l'insegnamento governativo e quello delle Congregazioni, e per le vivaci discussioni che da un pezzo si vengono facendo intorno ai piani di studj, i programmi, i sistemi d'esami, le riforme del baccellierato, la gara tra l'insegnamento classico e il moderno, e l' uniformità o varietà del primo, ha avuto, non ha guari, un'eco anche nel Parlamento; dove sono state presentate talune proposte, intese ad abrogare o modificare la legge del 15 marzo 1850. La Camera le rimise all'esame della Commissione per l'insegnamento, presieduta dall'on. Ribot; e questa ad unanimità credette giunta l'ora di fare un'inchiesta più larga che fosse possibile sull'insegnamento secondario. La Camera le concesse nella seduta del 12 dicembre 1898 le necessarie facoltà. E la Commissione infatti poteva il 15 aprile 1899 presentare alla Camera stessa

due grossi volumi in-4°, contenenti i processi verbali delle risposte a un questionario particolareggiato, raccolte dal 17 gennaio al 27 marzo; ai quali se ne aggiunsero nel corso dell'anno altri tre, con l'analisi delle deposizioni scritte che la Commissione ricevette principalmente da parte dei membri dei corpi insegnanti, le risposte degli Ufficj amministrativi dei licei e dei collegi, le deliberazioni delle Camere di commercio e dei Consigli generali (1).

Nel presentare i primi volumi la Commissione osservava che tali inchieste possono riuscire assai utili, quando sono ben condotte e vengono a proposito; giacchè un'inchiesta non vale solo per le notizie che essa permette di raccogliere; ma ha anche una certa portata morale. Prepara le riforme, destando l'interesse nel paese e obbligando coloro da cui il successo di tali riforme dipende, a fare una specie d'esame di coscienza.

Quanto a me, ho già detto la mia opinione intorno al valore delle inchieste e degli esperimenti in fatto di pedagogia. Ma certo non può essere se non istruttivo sentire che cosa ha insegnato l'esperienza e che cosa suggeriscono lunghe e ponderate riflessioni a uomini di lettere e di scienze, quali sono quelli le cui deposizioni si leggono nei primi due tomi di que-

(1) *Enquête sur l'enseignement secondaire, Procés-verbaux des dépositions présentés par M.* Ribot *(Chambre des Députés, septiéme législ., session de 1899, annexe au procès-verbal de la 2e séance du 28 mars 1899,* Paris 5 voll.

sta inchiesta; e in Italia è tutt'altro che inutile rilevare che cosa sia stato detto a proposito dell' insegnamento filosofico nei licei. Servirà, se non altro, pei positivisti della pedagogia ! Ecco dunque un po' di documenti.

Il primo ad accennare alla filosofia è il Gebhart, professore alla Facoltà di lettere di Parigi e membro dell'Istituto. Ma egli modestamente confessa di non aver « rien à dire », non sentendosi abbastanza sûr de « *son* terrain »; modestia che non so quanti letterati in Italia imiterebbero. Tuttavia egli crede di avere a lamentare una cosa ; che cioè i professori di filosofia abbiano ciascuno la propria filosofia.

« Je ne demande pas, — egli dice, — qu' il y ait une philosophie universitaire; mais autrefois, dans ma jeunesse... la philosophie qu' on nous enseignait était en quelque sorte le résultat des expériences intellectuelles du genre humain, sans recherches personnelles de la part du professeur. Nos professeur de philosophie ne se croyaient pas obligés de descendre les enfants comme au fond d'un puits de mine ténébreuse et de leur dire : « Maintenant, mes amis, faisons table rase de tout ce que vous avez connu, nous allons recommencer l'édifice des connaissances humaines. » C'est un peu de bonne heure, étant donné l' âge encore tendre, indiqué par le programme, auquel on a le droit d'être élève de philosophie » (I 60).

E questa è un' osservazione ragionevole. Le ricerche personali, proprie dell' insegnante, se sono studj speciali, come sono di solito, non devono en-

trare nell'insegnamento, secondario. Ma qual è il resultato delle ricerche intellettuali del genere umano?

Viene secondo un altro illustre letterato: il Brunetière. — Qual' è la vostra opinione sull' insegnamento della filosofia ne' licei? — gli chiede il Presidente della Commissione. E il Brunetière subito: « J'en suis très partisan ». Confessa a dir vero, che le opinioni sono in Francia un po' divise su questo punto.

Mais « pour moi, egli soggiunge, je crois que le transfert de la philosophie dans les universités aurait un grand avantage pour les universités (?), et un grand inconvénient pour l'enseignement secondaire. C'est la classe qui, vers dix-sept ou dix-huit ans, attire les jeunes intelligences par la séduction des idées, et cette raison seule suffirait pour expliquer la valeur de notre enseignement secondaire. » (I, 185).

Il terzo interrogato sull' insegnamento della filosofia è un filosofo, il venerando Felice Ravaisson-Mollien, autore anche d'uno scritto lodato sul progresso dell'insegnamento in Francia. Egli, dopo aver rilevato che la filosofia nei licei non è più soggetta, come un tempo, a una speciedi formulario officiale, e che gode anzi, entro i larghi limiti dei programmi sommarj, una grande libertà, senza che alcuno accenni ad abusarne, osserva con manifesta soddisfazione: « La jeunesse *la* recherche et s'y attache de plus en plus. Nombre de professeurs se sont signalés par

des écrits importants ». E alla domanda se non sia il caso di ridurre questo insegnamento, s'affretta a rispondere che non gli sembra « ni desiderable, ni possible »; pur convenendo che in tutti i programmi, in generale, si potrebbe « retrancher ce qui est secondaire et se borner à l'essentiel » (I, 237); che è ciò che tutti savj predicano, e da un pezzo, anche in Italia.

Segue Alfredo Fouillée, il geniale filosofo e pedagogista; il quale, nella deposizione scritta mandata a M. Ribot, propone che si faccia dalla 3ª (nostra 1ª liceale) in su, una divisione dell' insegnamento secondario, in una sezione letteraria e in sezioni scientifiche, dove il greco e parte anche delle classi di latino cederebbero il posto alle scienze, matematiche e fisiche o naturali;

« mais avec les classes de français en commun, ansi que les classes de latin fondamentales, les classes d' histoire et surtout les classes de philosophie, qui, sous aucun prétexte, ne doivent devenir pour personne facultatives. La philosophie est le complément nécessaire et la marque finale de toute instruction vraiment secondaire, qu'elle soit letteraire ou scientifique, qu' elle prépare au professorat, à la médicine, au droit, aux grandes écoles du Gouvernement et même aux grands carrières industrielles. Le cours de philosophie doit donc être obligatoire par tous; et il doit donc être conçu de manière à fournir aux élèves des principes moraux et sociaux, dont nous avons plus que jamais besoin dans notre époque de dissolution religieuse.» (I, 271).

Io sono ben lontano dal parere del Fouillèe intorno alle ragioni dell' insegnamento filosofico secondario, e però sono alieno dal crederlo obbligatorio anche per coloro che s'avviano alle industrie, grandi o piccole che queste sieno. Vado piuttosto d'accordo col valente amico che, appunto a questo proposito, mi ricordava testè quel luogo di Cicerone: *Hoc primum intelligamus, hominum esse duo genera..,* (*De partit. orat.*, XXV, 90). Non già che il *genus* proprio delle carriere industriali sia, come dice Cicerone, *indoctum et agreste*, *quod anteferat semper utilitatem honestati;* ma egli è certo altra cosa da quell'altro *humanum et expolitum*, a cui si può dire che la vera scuola classica debba mirare. Ma l'affermazione del Fouillèe, ad ogni modo, per gli amatori dei documenti pedagogici, depone anch'essa in favore della tesi difesa in questo libro.— Il Fouillèe lamenta come una delle cause della crisi odierna dell'insegnamento secondario in Francia

« les débouchés successivement accordés à l'enseignement moderne par diffèrents ministres (sans consulter l'université) et qui l'ont orienté à rebours de sa destination vers les carrières réservées jadis aux classiques. » (I, 270).

Ma questa citazione è, forse, inopportuna oggi in Italia.

Una quarta deposizione sul merito dell' insegnamento filosofico è fatta da un altro filosofo: dal kantiano Giulio Lachelier; il quale però, dopo una

lunga carriera d'insegnante ne' licei e nell' *École normale*, è da parecchi anni ispettore generale dell'I. P., e già specialmente addetto alle classi di filosofia: uno insomma che s'intende abbastanza di ciò di cui parla; caso non troppo comune, forse, a questi lumi di luna. Il presidente della Commissione gli domanda, se non creda esser data alla filosofia una parte eccessiva nell'insegnamento dell'ultimo anno. E lui: « Non, M. le Président. Du reste, il n'y a pas eu de changement de ce côté *(con l'istituzione dell' insegnamento moderno)*; la philosophie a dans l'enseignement secondaire, la part qu'elle a toujours eue ». E interrogato se sia anche lui dell'avviso di coloro che vorrebbero sostituire all' insegnamento filosofico una rivista storica dei sistemi, continua:

« Il faut laisser les professeurs libres de faire prédominer dans leur enseignement, selon leur inclination particulière, l'esprit dogmatique ou l'esprit historique. Mais je ne crois pas *(e questa è la verità vera)* qu' il soit possible de substituer purement et simplement l'histoire de la philosophie à la philosophie. Les systèmes des philosophes n' ont de sens que pour un esprit déjà familier avec les questions philosophiques. » Qui M. Ribot gli fa osservare che altri aveva già detto anticipare la filosofia nel liceo l'insegnamento superiore. « Cela est vrai, dice il Lachelier. Mais la philosophie est, au fond, matière d' enseignement supérieur. Pour moi, l' enseignement primaire donne un savoir empirique, destiné à être utilisé sans réflexion. L'enseignement supérieur donne un savoir rai-

sonné, que l'ètudiant doit s'approprier en le soumettant à une critique personnelle. Le propre de l'enseignement secondaire est de donner, non un savoir, mais une culture: il doit consister, suivant un mot excellent de M. Fouillée, dans une lente imprégnation de l'esprit. La philosophie est un savoir et celui de tous qui doit être le plus réfléchi et le plus personnel: il faut donc avouer qu'elle rentre dans l'enseignement supérieur».

Il criterio pedagogico di distinzione tra i tre ordini di scuole, esposto qui dal Lachelier, non so come si potrebbe giustificare; certo la *critique personnelle*, in grado più o meno alto, è condizione imprescindibile di ogni sorta d'insegnamento, sia esso universitario o elementare, nonchè secondario; perchè non c'è sapere senza costruzione soggettiva. Ma se la distinzione tra la *cultura* propria della scuola secondaria e il *savoir* dell'università, si ha da intendere,—come pare che unicamente si possa, — come distinzione tra la formazione della mente e l'acquisizione, solo posteriormente possibile, del contenuto mentale scientifico, certo essa, secondo s'è dimostrato, induce a ritenere come elemento necessario e integrante dell'insegnamento secondario lo studio non dico di tutta la filosofia, ma di quella parte che può dirsi la filosofia dello spirito, comprendente su per giù la materia di nostri programmi. Il Lachelier ha ragione, bensì, in Francia; dove nei licei si fa studiare la metafisica. E, comunque, quando M. Ribot gli domanda: Néanmoins vous êtes d'avis

de la maintenir dans l'enseignement secondaire ? — egli dice subito di sì, notando che se la filosofia appartiene *en principe* all'insegnamento superiore, « peut tout aussi bien être faite au lycée que les classes dites élémentaires, qui sont devenues aujourd'hui, en réalité, des classes primaires » (I, 327).

Sicchè anche il Lachelier è favorevole al nostro insegnamento. Nè poteva non essergli del pari favorevole quel suo valoroso discepolo, professore di storia della filosofia alla Scola Normale, autore, oltre di che di parecchie opere filosofiche, di un volume di *Questions de morale et de pedagogie* : Emilio Boutroux, che nel 1894 aveva spezzato una lancia in difesa dell'insegnamento filosofico. (1) Egli, appassionato studioso di questioni pedagiche, esperto conoscitore degli ordinamenti germanici studiati da vicino, fa innanzi alla Commissione d'inchiesta una delle più belle e concludenti deposizioni. Rileva a un certo punto la tendenza cho c'è anche nei licei francesi (tutto il mondo è paese), ad oltrepassare i limiti proprj d'un insegnamento secondario; « à introduire l'enseignement supèrieur dans l'enseignement secondaire »; e come in tutte le altre discipline, così anche in filosofia.

« Bien que, ei soggiunge, dans ce domaine les limites soient plus difficiles à marquer, je pense que l' enseignement de la philosophie lui—même comporte des degrés. Au lieu de faire étudier aux jeunes gens le dètail des théories actuelles sur la perception extérieure, il serait

plus pratique de leur enseigner les doctrines morales des Grecs et des Romains, dont nous vivons aujourd'hui encore, et le principes fondamentaux de la philosophie générale, de la psychologie et la logique, qui, incorporés à l'intelligence, accroissent sa capacité et sa hauteur pour tous les usages de la vie. Il foudrait que l'ensegneiment du lycée fût élémentaire en philosophie comme en toute autre matière ». — E in questo siamo tutti d'accordo, mi pare. — « Je ne souhaite pas, — dichiara il Boutroux, — que, sur ce point, nous imitions les Allemands. L'enseignement de la philosophie est, en somme, l'un de ceux qui sont chez nous le plus prospères. Les élèves s'y intéressent vivement. Il est donné par des hommes trés distingués. Qu'il rest lui—même, qu'il se garde de substituer la matière morte de l'érudition à la vie de l'esprit, et il contribuera, pour sa part, à maintenir ce dévouement aux choses idéales, qui reste l'honneur de notre pays ». (I, 336).

E non ha torto nè anche in questo, pur troppo. Dove sono i nostri ideali? Non è molto che un nostro onesto scrittore scriveva dolorosamente, e con ragione: « Guadagnare e godere, ecco le due mete supreme in questa generazione da mercanti e da dissoluti. Io mi volto indietro, studio la vita de' nostri vecchi, e senza essere molto avanti in età, nè avere il proposito di lodare ad ogni costo il passato, pieno di vergogna, e con la faccia tra le mani,

(1) Nella polemica accennata sul principio di questo volume dibattutasi nella *Revue politique et litteraire (Revue bleue)* del 1894.

son costretto a mormorare: la generazione passata valeva meglio, assai meglio di noi. Così m'ingannassi! « (1) Ma, ahimè, non s'ingannava: anche nella scuola si continua a dar la caccia agl'ideali!

Adunque Gebhart, Brunetière, Ravaisson, Fouillèe, Lachelier, Boutroux incoraggiano tutti il Parlamento francese a conservare l'insegnamento della filosofia. Ma ecco finalmente una nota scordante: è quella d'un filosofo, ma positivista; e però filosofo e non filosofo, autore d'una storietta della filosofia sperimentale in Italia, che Dio gli perdoni; l'Espinas, professore incaricato alla Facoltà di lettere di Parigi (I, 407-8).

Ho detto filosofo e non filosofo: perchè l'Espinas è uno di quelli che non ci credono più alla filosofia, e però in un certo senso l'epiteto di filosofo potrebbe offenderlo. Egli è uno di quelli per cui non esiste più che la psicologia fisiologica e la sociologia, che non sono propriamente filosofia. Ed è naturale quindi che egli confessi d'avere de' dubbj intorno all'insegnamento filosofico. Ha torto quando aggiunge che « ce doute tient à plusieurs causes ». Che *plusieurs!* La causa vera è una sola: che la filosofia non esiste. Come si può insegnare ciò che non esiste?

Ma l'esposizione di coteste diverse cause, che,

(1) Fr. Fiorentino, Prefazione all'*Epistolario* di L. Settembrini, Napoli, Morano, 1883.

salvo errore, si riduco poi a dueño sole, è veramente amena, e mette conto di riferirla, almeno in parte. L'Espinas dice:

« D'abord je me demande si la nation a besoin d' un aussi grand nombre de dialecticiens et de métaphysiciens. L'ensegneiment secondaire, tant ecclésiastique que laïque, en jette environ cinq mille par an « dans la circulation ». C'est peut-être beaucoup ».

Sarebbe, senza *peut-être,* troppo; ma se l'Espinas ce l'avesse a mostrare, cotesti cinque mila dialettici e metafisici, si troverebbe in un bell'impiccio. O forse una classe di filosofia basta a improvvisare i dialettici e metafisici? Non so se un anno di studj elementari basti a creare un positivista, ma un metafisico certo no: nè uno, nè due anni, nè tre. La classe di filosofia potrà formare un certo abito di riflessione, e cinque mila individui, in Francia, che possiedano davvero un tale abito, schiettamente, non mi sembrano nè troppi, nè molti.

« Ensuite les élèves des maisons ecclésiastiques y réussissent si bien que cela m'inquiète. L'institution a eu pour origine la guerre contre le cléricalisme. Lorsque Cousin a fondé l'enseignement de la philosophie, il a cru, et tout le monde autour de lui, dans le parti libéral, a cru remporter une victoire sur la réaction. Je me domande comment on a pu arriver à un resultat aussi différent de celui qu' on poursuivait ».

La risposta a tale domanda sarebbe che il clericalismo in Francia ha radici molto più profonde che l'insegnamento; e dipende da interessi privati e sociali, che sono al di là della scuola; e che, d'altra parte, in questa il clericalismo è stato realmente vinto dall'istituzione del Cousin, avendo comunque perduta quella gran forza onde prima aveva la prerogativa, dell'insegnamento filosofico. Che importa che gli alunni degl'istituti ecclesiastici riescano bene in filosofia? Tanto di guadagnato: ci riuscissero meglio, e aprissero gli occhi!

Ma l'Espinas ha un'altra risposta.

« C'est que l'enseignement de la philosophie, placé dans une classe de collège, est nécessairement immobilisé, il s'ankylose, il est condamné à l'orthodoxie; si bien que l'enseignement est resté exactement ce qu'il etait il y a plus de soixante ans ».

Veramente, a dare una semplice occhiata alla produzione filosofica francese contemporanea, parrebbe il contrario, e il contrario deporrà, poco dopo l'Espinas, un altro autorevole francese. Ma già lo stesso M. Ribot gentilmente fa osservare all'Espinas, che, almeno all'apparenza, all'aspetto esteriore, una certa differenza fra i trattati d'una volta e quelli d'oggi c'è: le formule non son più quelle, l'*appareil est plus scientifique*. E l'Espinas:

« Sauf dans certaines grandes classes, cela n'a plus beaucoup changé. Je retrouve au baccalauréat non seulement les formules, l'esprit et le genre de style que nous employons il y a trente-cinq ans, mais les arguments traditionnels, et jusqu' à la manière de poser les questions, et tout cela alors était dejà vieux! Non, cet ensegneimeint, dans son ensemble, ne s'est pas renouvelé. M. Renouvier disait en 1842 : « l'éclectisme n' a pas fini sa tâche; il la commence ». Et, en effet, c' est toujours une philosophie éclectique que nous enseignons ».

Insomma è il vecchio odio del positivista francese contro l'ecceltismo ufficiale, che parla per bocca dell' Espinas. Ma oggi mi par davvero un odio postumo. Non siamo più nel 1856, quando il Taine (bene o male) aveva motivo di scagliarsi contro *Les philosophes français du XIX siècle*, in un volume che non è certo di quelli, cui il suo nome è raccomandato; oggi, se è superato l'ecceltismo, anche il positivismo in Francia,—almeno quel positivismo,--comincia a diventare un ferravecchio.

« La philosophie au dehors s' est beaucoup renouvelée; deux faits considérables se sont produits: la psychologie s'est faite, elle est adulte maintenant *(la psicologia dell'Espinas, la psicologia fisiologica, adulta?!)*, et la sociologie commence à se faire. *(Ci siamo!)*. Or ces deux sciences ne peuvent guère s'enseigner au lycée, parce que pour la psychologie il faut un laboratoire et une clinique, et il a peu de chances qu' on puisse annexer un laboratoire avec

ses expèriences longues et minutieuses et une clinique, surtout avec des sujets femmes hystèriques, à la classe de philosophie. »

Non ci mancherebbe altro! — Dunque, l'Espinas vorrà introdurre l'insegnamento della sociologia nei licei? Nè anche la sociologia; perchè questa comprende la scienza delle religioni, che non è roba da ragazzi. Dunque?

« On se rejette sur une psychologie verbale, sur une morale en formules et sur une métaphysique qui n'est qu' un écho de la théologie. »

Se vuolsi laicizzare la scuola, la filosofia deve uscirne; e l'anno della classe di filosofia si può ben più utilmente impiegare nella storia della.... filosofia, delle scienze e delle arti, storia che diverrebbe a poco a poco una storia della civiltà. Ma, di grazia: quella storia della filosofia non fa rientrare dalla finestra la filosofia cacciata dalla porta?

Ma lasciamo pure l' Espinas ad architettare un programma che raccolga la storia della civiltà in un anno di studj secondarj. Egli, ad ogni modo, è meno feroce degli *abolizionisti* italiani; perchè conservando la storia della filosofia conserva.... tutta la filosofia; e passiamo al contradditore dell'Espinas; M. Jaures, già professore all'Università e deputato al parlamento.

Il presidente gli domanda: Vi pare che l' inse-

gnamento della filosofia nei licei produca buoni risultati? E il Jaurès: « Ie le considère comme tout a fait remarquable. » — Non vorreste ridurlo? Non vi pare che occupi troppo posto?

« Non, monsieur le Président. — Il me paraît impossible que l' État donne l' éducation classique à la bourgeoisie, sans que cette éducation soit couronnée par le résumé, par l'interprétation systématique de tout ce qui a été appris, et c' est là, en somme, la définition de l' année de philosophie. — Il s'est produit, dans l'enseignement de la philosophie, depuis quinze ou vingt ans, en France, un mouvement, un renouvellement tout a fait remarquable; les études historiques et philosophiques ont subi, depuis une vingtaine d'années, en France, une modification très considerable, et le baccalauréat n'y est pas étranger. J'ai constaté que les professeurs qui s' attardaient dans une philosophie un peu immobile, qui ne se tenaient pas au courant des nouveaux travaux, étaient obligés de rejoindre leurs collégues plus avancés, par les exigences du baccalauréat; j' ai constaté également que le baccalauréat bien loin d' être un moyen d'uniformité dépressive, était, au contraire, un moyen de progrès uniformes, car il obligeait les professeurs de l'enseignement secondaire à se renouveler et à suivre le mouvement qui entraîne les professeurs de l'enseignement supérieur.

Proprio, tutto l' opposto delle asserzioni dell' Espinas!

« En particulier, — continua il Jaures, — l' étude de la philosophie allemande et anglaise, celle de la philosophie positive, celle de la psycologie physiologique, qui traite de la mesure des sensations, etc., en un mot, toutes les études nouvelles ont pénétré dans le dernier des nos collèges, grâce au baccalauréat, avec une rapidité probablement dix fois plus grande qu' elles n' y eussent pénétré sans ce stimulant. »

Il Jaurès, adunque, ci assicura che gli studj più recenti son penetrati nell'ultimo dei collegi francesi; e l'Espinas, all'incontro, non faceva eccezione che per *certaines grandes classes,* alle sue critiche pessimistiche e alle accuse d'anchilosi lanciate alla filosofia dei licei. Come si spiega questa contraddizione? — Questi sono gli ammaestramenti delle inchieste! — Il Jaurès è convinto che perfino l'insegnamento ecclesiastico, malgrado tante difficoltà, è stato obbligato dall'azione del baccellierato *à se moderniser*. (II, 42).

Risoluto difensore dell' insegnamento filosofico si mostra anche M. Belot, professore al liceo *Louis le Grand* e membro del Consiglio superiore della P. I. Egli opina che gioverebbe accrescere la parte delle scienze nelle classi di lettere, scemando l' insegnamento del greco e del latino; per modo che si potrebbe esigere da tutti gli alunni un anno di studj filosofici, o almeno aumentare la parte della filosofia nella classe di matematiche elementari, dove l'orario già minimo di 3 ore consacrato alla filosofia è stato ridotto a 2 ore per settimana, e quel che è peg-

gio, da 2 classi a 1. Infatti se i giovani avessero già una preparazione scientifica sufficiente, si potrebbe diminuire la dose delle scienze e aumentare appunto la filosofia.

« Vous me direz que je suis orfèvre. Mais nous avons la faiblesse de croire que l'enseignement philosophique est par excellence celui qui éveille l'esprit ».

La riforma ultima del baccellierato obbliga tutti gli alunni a una classe di rettorica. Ottime intenzioni. Ma che è la rettorica? È una 2ª superiore, dice il Belot.

« Les élèves pressés passent de rhétorique en élémentaires, sautant leur philosophie, c'est-à dire la seule classe originale par rapport aux études antérieures. Quelques élèves intelligentes et mieux avisés passent au contraire leur première partie de baccalauréat à la fin de leur seconde et entrent directement en philosophie, sautant la rhétorique, puis ils vont en élémentaires où, en général, *les élèves, ayant fait une philosophie ont une supériorité, marquée par la culture, la méthode, la logique, l' habitude de la réflexion, toutes qualités que la classe de philosophie développe infiniment mieux, et sans conteste possible, que les classes précédentes* » (II, 197).

Nè meno entusiasmo per l'insegnamento filosofico dimostra M. Darlu, professore alle Scuole normali femminili di Sèvres e di Fontenay-aux-Roses.

« Je suis convaincu — vous pourrez penser que mon métier m'a mis des oeillères — je suis convaincu que la classe de philosophie doit être conservée dans les lycées, aussi bien d'ailleurs pour l'enseignement moderne que pour le classique, comme étant la classe qui couronne, qui parfait la culture secondaire ».

E continua in questo tono, esaltando l'importanza dell'insegnamento filosofico.

« Un de mes collègues et amis, M. Espinas, m'a avoué qu'il avait demandé devant vous la suppression de la classe de philosophie des lycées. M. Espinas est très préoccupé, comme nous sommes bien forcés de l'être tous, de la lutte de plus en plus ardent de l'Église catholique contre l'enseignement laïque et national. Il croit voir que la philosophie universitaire donne la main en quelque sorte à l'Église et aide la diffusion de l'esprit théologique. — Cela est possible. Mais ce n'est pas une raison pour que nous sevrions notre enseignement de tout aliment spirituel. Si l'on a des adversaires qui se nourrissent de bonne viande, on ne doit pas l'abstenir d'en manger. L'enseignement, qu'il soit laïque ou ecclésiastique, a besoin d'idées spirituelles. On ne peut pas faire l'économie d'un idéal moral et social ». (II, 357).

Infine, M. Blondel, dottore in lettere, già professore alla Facoltà di dritto di Lione e di lettere di Lilla, inviato più volte in missione, specialmente in Germania, prima dal Ministro della P. I. e poi dal *Musée social*, e già occupatosi molto della riforma

dell'insegnamento ne' suoi rapporti con lo sviluppo economico del paese, vorrebbe si trasformasse buona parte dei licei classici in licei moderni, sul tipo del *Realgymnasium* tedesco. Si dichiara partigiano del sistema tedesco anche riguardo all' insegnamento filosofico; preferirebbe pertanto che la filosofia si rimandasse all'Università. Ma «Je me contenterais, — egli soggiunge, — d' un cours élémentaire de logique et de moral». (II, 446).

Ecco tutti i documenti che l'inchiesta francese ci fornisce rispetto alla questione trattata in questo volumetto. Essi ci consigliano a conservare, a rafforzare il nostro debole insegnamento filosofico nei licei. Che se qualcuno osservasse che non s'è udita in queste citazioni se non quasi una sola campana, la campana dei filosofi; io risponderei che non è mia la colpa, se chi non s' è mai occupato di filosofia tra quei valentuomini andati innanzi a M. Ribot, non ha voluto dar di piglio al battaglio dell'altra campana; il che poi è un altro e ben significante ammaestramento per noi Italiani, che dimentichiamo così spesso quell'aureo pensiero del nostro Leopardi, che il più certo modo di celare agli altri i confini del proprio sapere, è di non trapassarli.

FINE.

INDICE.